Peter McLaren

Pedagogía crítica y cultura depredadora

Políticas de oposición en la era posmoderna

Prefacio de Paulo Freire

Paidós Educador

Este libro es una importante contribución a la literatura más radical sobre temas como la cultura, la identidad y las políticas de educación, especialmente por el modo en que enfoca el reto y la promesa de una reforma social y educativa a través de lo que el autor llama «multiculturalismo crítico». La perspectiva de Peter McLaren sobre la «cultura depredadora» y su análisis de la discusión actual sobre el rol de las instituciones públicas, el Estado y los agentes sociales ofrecen al lector una combinación única de las teorías neomarxista y postestructuralista referida como «crítica posmodernista de resistencia». La obra, así, nos invita a construir una política de resistencia, respecto a la vida institucional cotidiana y en otras esferas públicas, que a su vez es analizada en profundidad como forma de pedagogía crítica que el autor desarrolla a partir del trabajo del educador brasileño Paulo Freire y de varios teóricos y prácticos de la izquierda educativa, como por ejemplo Deleuze, Guattari, Derrida, Foucault o Lyotard: un deseo de inversión, en fin, en el proyecto de lo posible. Escrito por uno de los pioneros de la pedagogía crítica, este libro plantea, pues, un desafío único y a largo plazo para educadores, trabajadores culturales, investigadores y teóricos sociales.

Peter McLaren es profesor asociado de la Facultad de Educación y Estudios sobre la Información de la Universidad de California (Los Ángeles).

ISBN 84-493-0389
2
9 788449 303890

PEDAGOGIA CRITICA Y CULTURA DEPREDADORA: POLI
101408023R 9788449303890
2 498205 692522
83351/0
Desde 1923, tu librer a de confianza y tu compra segura de libros en internet
casadellibro.com

Paidós Educador

Peter McLaren

Pedagogía crítica y cultura depredadora

PAIDÓS
Barcelona
Buenos Aires
México

PRÓLOGO

Durante un tiempo, y como fruto de mis experiencias personales, he estado autoconvencido de la existencia de lo que me he acostumbrado a llamar «parentesco intelectual» entre personas que de otra forma serían extrañas entre sí, ya que no tienen ninguna relación de sangre. El «parentesco intelectual» —referido a la similitud en la forma de analizar, comprender y valorar los hechos— también incluye disparidades e incoherencias.

Me refiero a esa misteriosa sensación que empieza a «residir» dentro de nosotros cuando, inmediatamente después de conocer a alguien, nos parece como si de algún modo hubiésemos estado siempre atados a él por una fuerte amistad. Es como si el simple hecho de haberse conocido fuese sentido por las dos partes como una especie de *déjá-vu.* Es como si el encontrarse con esa persona por primera vez fuese en realidad un reencuentro largamente esperado. A veces, este «parentesco intelectual» tiene poca importancia, siendo incluso menos significativo de lo que parecía en un principio; sin embargo otras veces una similitud incluso más fuerte parece avivar la llama.

El estado de «parentesco intelectual» hace que los sujetos se sientan como inmersos en un ambiente placentero, en el que la intercomunicación se da con facilidad y sin interferencias; un ambiente en el que los temas que se discuten han sido aprendidos por ambos individuos a través de experiencias similares de aproximación epistemológica a los mismos. Es un ambiente en el que la afinidad mutua, al «suavizar» las discrepancias que existen entre los sujetos implicados, les ayuda a construir sus relaciones.

Es interesante observar cómo a veces este mismo fenómeno se da entre nosotros y diferentes partes del mundo que visitamos. La primera vez que pisé tierra africana, la sensación que me invadió fue la de estar volviendo y no la de haber llegado. Quizás se pueda decir que el africanismo que como brasileño del noreste llevo dentro explica el hecho de que al llegar a África me sintiera como si ya hubiese estado en ella. Sin embargo, algo muy parecido me ocurrió en Cambridge, en concreto en Harvard Square: la sensación de una vieja, muy vieja camaradería. Lo mismo puedo decir de San Francisco, Buenos Aires, Amsterdam, Lisboa...

A lo largo del viaje de mi larga vida he tenido en diversas ocasiones la agradable experiencia del «parentesco intelectual». Por ejemplo, conocí una vez a una mujer en Grecia con la que viví esta experiencia. Después de una larga conversación, en la que yo casi siempre sabía lo que ella iba a decir, visité su biblioteca y en ella encontré viejos y nuevos compañeros de lectura y estudio. Esto no tiene ninguna importancia si los sujetos que viven esta experiencia pertenecen a la misma generación, o incluso a la misma cultura.

A veces podemos sospechar que este parentesco existe meramente a través de la lectura del trabajo de un individuo, pero es en el encuentro personal donde dicho fenómeno se completa y donde el «parentesco intelectual» se confirma. Y es precisamente en ese momento cuando las grandes amistades echan raíces para prosperar a través de los años, resistiéndose casi siempre a los inevitables cambios en la forma en que las personas comprendían el mundo cuando se reconocieron mutuamente como «parientes intelectuales».

Si alguien me preguntase si el parentesco intelectual es una condición *sine qua non* de nuestra habilidad para influir o para ser influido, para trabajar juntos, para intercambiar puntos de vista, para construir el conocimiento mutuo, yo respondería que no. Para que dicho parentesco se desarrolle debemos cultivar en nuestro interior la virtud de la tolerancia, que nos enseña a vivir con lo que es diferente; es necesario que aprendamos de y que enseñemos a nuestro «pariente intelectual», de forma que al final podamos unir nuestra lucha contra las fuerzas antagónicas. Desafortunadamente, como grupo, nosotros, académicos y políticos, gastamos de igual manera gran parte de nuestras energías en «luchas» injustificables entre nosotros mismos, provocadas por diferencias adjetivas, o puramente adverbiales, que es casi peor. Mientras nos consumimos en mezquinas «arengas», en las que se muestran las vanidades personales y los egos son rasgados y magullados, nos despertamos para la batalla real: la lucha contra nuestros antagonistas.

Peter McLaren es uno de los más destacados «parientes intelectuales» que he «descubierto» y por el que a su vez he sido «descubierto». En realidad, dicho «parentesco intelectual» se descubre mutuamente y alcanza su plenitud o su consumación con el esfuerzo mutuo de sus sujetos. Nadie puede convertirse en pariente de otro, si el otro no reconoce también que ambos pertenecen a la misma «familia intelectual». A partir de ciertas similitudes y afinidades, el parentesco es «inventado» y reinventado, y nunca se considera completo.

Leí a McLaren mucho antes de conocerle personalmente. En ambos encuentros (conocer su trabajo y conocerle a él personalmente) nuestro «parentesco intelectual» se dio gracias a que otro cercano y querido «pariente» nuestro, Henry Giroux, posibilitó el descubrimiento mutuo.

Una vez leídos los primeros textos de McLaren que tuve a mi alcance, ya estaba casi seguro de que ambos pertenecíamos a la misma «familia intelectual». No tiene importancia el hecho de que adoptemos, entonces o ahora, diferentes posturas ante un mismo problema. El pertenecer a la misma «familia intelectual» no significa la reducción de uno en el otro, sino que la verdadera autonomía de ambos es lo que constituye la base sobre la que se establece una verdadera afinidad, un verdadero parentesco.

El amor por la autonomía, el esfuerzo por mantenerla, la búsqueda de creatividad, la defensa de la idea de que la amistad hay que cuidarla; el mantenimiento de la responsabilidad intelectual y de la rigurosidad cuando se discute un tema; la búsqueda de claridad; el coraje para exponerse uno mismo; el gusto del riesgo; una especie de pureza sin puritanismo; la humildad sin servidumbre: éstas son todas las aspiraciones en proceso de concretización y que, a través de la vida y del trabajo de McLaren, me retan y me convierten en su «primo», hasta el extremo de que me estoy esforzando constantemente para que me rocen esas cualidades.

PAULO FREIRE
Sáo Paulo, febrero *de* 1994

INTRODUCCIÓN

La educación como cuestión política

Hypocrite lecteur, —mon semblable, —mon frére!
Baudelai re.

No voy a tener pelos en la lengua. Vivimos en un momento precario de la historia. Las relaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana, y la inviolabilidad de la vida están en el centro de la existencia social. El trastorno emocional, la enfermedad moral y el desamparo individual quedan como rasgos ubicuos de nuestro tiempo. Nuestra muy proclamada forma de democracia ha sido, para desconocimiento de muchos norteamericanos, subvertida por su contradictoria relación respecto al verdadero objetivo al que se dirige: la libertad humana, la justicia social, y la tolerancia y el respeto por la diferencia. En la actual coyuntura histórica, los discursos de democracia siguen enmascarándose como peticiones desinteresadas, y se revelan a sí mismos como desproporcionados con el esfuerzo por la equidad social. La realidad y la promesa de democracia en los Estados Unidos ha sido invalidada por el ascenso de nuevas institucionalizaciones posmodernas de la brutalidad y por la proliferación de nuevas y siniestras estructuras de dominación. A ello ha seguido un débil coro de descontento a medida que las voces de los no poderosos y de los marginados crecen más y más desanimadas o son aporreadas hacia el olvido por la aplastante rapidez de la batuta policial.

Aunque el dolor y el sufrimiento siguen contaminando la atmósfera de la justicia social en Occidente, el sueño democrático y el esfuerzo por hacerlo realidad ha cobrado una nueva intensidad; así lo atestiguan los recientes acontecimientos de Europa del Este. La democracia, con su no anunciada retirada en los Estados Unidos durante la pasada década, ha conseguido recrear el poder a través de la especulación de su imagen posterior, es decir, a través de la gestión de la imagen y de la creación de nuevos mitos nacionales de identidad, utilizando principalmente las técnicas de los mass-media.

Los referentes predominantes en torno a los que se ha venido constru-

yendo la noción de ciudadanía pública han sido conducidos en la inquietante dirección de la lógica social de producción y consumo. Los compradores y sus comodidades están empezando a emerger culturalmente mientras la acción humana está siendo absorbida por la ética social del mercado. Los impulsos sociales por la equidad, libertad y justicia social han sido aplastados por los mass-media hasta volverse catalépticamente rígidos mientras las imágenes posmodernas amenazan con robar lo que antes se conocía como «alma».

¿Nos ESTAMOS DIVIRTIENDO?

Vivimos en una cultura depredadora.' La cultura depredadora es un campo de invisibilidad -de depredadores y de víctimas- precisamente porque es muy obvia. Su obviedad inmuniza a las víctimas contra una completa revelación de sus amenazadoras capacidades.

En una cultura depredadora, la identidad se forja principalmente, y a veces violentamente, en torno a los excesos del marketing y del consumo, y en las relaciones sociales propias del capitalismo postindustrial. La vida es vivida de una forma «divertida» a través de la velocidad tecnológica, en previsión de los constantes accidentes de identidad y las inacabables colisiones con el otro, porque en la cultura depredadora resulta virtualmente imposible ser cotemporal con lo que dos observan y desean. La cultura depredadora es el detrito sobrante de la cultura burguesa, desprendida de su arrogante pretensión de civilidad y de lirismo cultural y reemplazada por una terca obsesión por el poder alimentada por la voracidad del viaje del capitalismo global.

Es la cultura del universalismo comprimida en un tiempo local. La cultura depredadora, naturalizada y atrincherada en la acumulación primitiva, ha excedido sus propias fantasías salvajes de adquisición y se ha desprendido de su fachada de civilidad y de su compasión de escaparate. Puede mostrarse desnuda en su atroz esplendor; no tiene que aclamar su justicia ni su bondad; ahora puede sobrevivir perfectamente sin antifaz ni camuflaje.

Abandonando los criterios históricos para hacer juicios éticos, la cultura depredadora -como el lector podrá ver en los siguientes capítulos- rechaza la apuesta por la esperanza radical; en su lugar, crea falsas esperanzas sobre el excremento del valor de la imagen. Colapsa todas las diferencias entre lo real y lo imaginario, e intenta ocultar bajo su pata hendida su propia actividad simulada. La cultura depredadora es la gran impostora. Marca la ascendencia de la imaginación deshidratada que ha perdido su capacidad de soñar. Es la cultura de las víctimas erotizadas y de las revoluciones descafeinadas. Nosotros somos sus hijos y sus hijas. El mie-

do capitalista que abastece a la cultura depredadora funciona a nivel mundial a través de la instauración de las crisis necesarias, tanto económicas como sociales. Los ordenadores se han convertido en los nuevos empresarios de la historia, mientras que sus usuarios se han visto reducidos a las sobras de maquinaria figurativa, a sujetos parciales en la trapería de la cultura depredadora, a alegorías maniqueas de «nosotros» contra «ellos» o de «uno mismo» contra «el otro». Lo social, lo cultural y lo humano ha sido subsumido en el capital. Esto es la cultura depredadora. Diviértete.

Dada la condición actual de paranoia de final de siglo hemos llegado a una realidad de grado cero, como la que ataño adornaba las páginas de manifiestos surrealistas o de revistas *punk.* El acto surrealista más simple de André Breton -disparar contra una multitud de extraños- ya no es sólo una rotura simbólica de los aspectos mundanos de la vida cotidiana o una confusión simbólica que circula en los periódicos de vanguardia. Precisamente en la actual coyuntura histórica norteamericana, la gente realmente dispara a ciegas contra la multitud: a niños en una hamburguesería, a empleados y empleadores en las fábricas, a profesores y alumnos en las escuelas, a funcionarios en las oficinas de empleo, a las mujeres que estudian ingeniería en los seminarios de las universidades. En Montreal, en la École Polytechnique, Marc Lepine masacra a catorce mujeres. Él está en guerra con las mujeres. Y en Estados Unidos, pirómanos en busca de emociones fuertes destruyen miles de casas en Los Ángeles y en la costa del sur de California. En algunos espacios urbanos, unos niños asesinan a otros por sus zapatillas de marca -por no mencionar la cruda realidad de Los Ángeles, con los asesinos motorizados que disparan a la gente por diversión-. En Ohio, un niño de 5 años quema viva a su hermanita, aparentemente por la influencia de *Beavis and Butthead.* * El FBI ha descubierto una nueva arma secreta: la música de Mitch Miller. Las tradicionales canciones de antaño que los norteamericanos solían cantar en compañía, conservando así los fuertes lazos que les mantenían musicalmente al día, fueron utilizadas como forma de tortura psicológica para bombardear a David Koresh y a su banda de davidianos, junto con sonidos de conejos sacrificados, cantos de monjes tibetanos y la canción de Nancy Sinatra «These Boots Were Made for Walking» (aparentemente en vano). Tácticas psicológicas similares son usadas en Panamá contra Noriega. En este caso se incluyen grupos como AC/DC, Twisted Sister y David Bowie, y canciones como «Crying In The Chapel», «Eat My Shorts», «Give It Up», «I Fought The Law», «Never Gonna Give You Up», «Paranoid», «One Way Ticket», «Waiting For You» y «Wanted Dead Or Alive». Lorena Bobbitt se convier-

* *Beavis and Butthead* es una serie norteamericana de dibujos animados para adultos, que ha generado mucha polémica por los valores totalmente antieducativos que transmite. [N. de la t.]

te en el emblema de la resistencia feminista radical; la «operación quirúrgica» del pene del señor Bobbitt causa más daño al complejo de castración de Freud que las controvertidas teorías de Jeffrey Masson.

En Los Ángeles, Aurelia Macías, inmigrante mexicana y esposa maltratada, le cortó los testículos a su marido con unas tijeras ya que, como ella afirmó, éste intentaba violarla. Según la prensa, el abogado de la acusación le dijo que ella podría haber escapado fácilmente de los abusos de su marido abandonándole *y* «comportándose como una dama decente». El mismo abogado atacó a una psicóloga que actuaba de testigo diciéndole: «Usted es una mujer. Usted sabe qué pasa con los celos». La señora Macías fue absuelta de las principales acusaciones. Hollywood podría usar el caso para un episodio de *La ley de Los Ángeles.*

Astrianna Johnson, alumna de octavo curso de la escuela media Mary McLeod Bethune, ha demandado al distrito escolar unificado de Los Ángeles por prohibirle llevar condones empaquetados colgando de sus ropas y zapatos que promocionan el sexo seguro y la toma de conciencia sobre el SIDA entre sus compañeros. Los Ángeles puede ser un lugar cruel para aquellos que quieren legalizar la toma de conciencia. Las canciones *pop* números uno en *rankings* sustituyen a los himnos sombríos en los funerales británicos: un reciente estudio de la Sociedad de Cremación revela que canciones de Whitney Houston, Kylie Minogue y Phil Collins se encuentran entre las pedidas con más frecuencia en los funerales; por ello, los directores de los crematorios invierten grandes cantidades de dinero en sofisticados reproductores de discos compactos.

Científicos prestigiosos contribuyen a impulsar la genética en la edad del «cuerpo como parque temático». La Stargene Company, cofundada por un científico norteamericano ganador del Premio Nobel, pretende comercializar DNA de celebridades, como objetos fetiches para los fanáticos de los famosos. El DNA se ampliará hasta que sea observable para la vista, se plastificará junto a una foto y una breve bibliografía de la estrella, y después se producirá en masa para el consumo público. En la ciudad de Nueva York, los fabricantes de chalecos antibalas están iniciando una línea de moda especial para niños pequeños y en edad escolar que pueden recibir las balas perdidas de esos delincuentes que llevan zapatillas deportivas y dientes de oro, además de rifles de asalto A.K. 47. Las pistolas no son accesorios de moda —al menos aún no—. Pero las máscaras de gas sí. Después de la guerra contra Irak, el célebre diseñador de moda neoyorquino Andre Van Pier anunció una nueva línea de moda primaveral basada en el tema «tormenta del desierto». Su intención era la de captar «el aspecto de la guerra del Golfo». Los accesorios incluían objetos de camuflaje con colores neón, cantimploras, y máscaras de gas colgando del hombro con estilo descuidado. Por la misma época, el principal fabricante neoyorquino de cromos de béisbol anunció una nueva línea de cromos sobre la guerra del

Golfo supuestamente «educativos». Los cromos incluían fotos del principal armamento militar norteamericano y retratos de los generales, pero el único elemento representativo *de* Irak en la colección era un misil «Scud». Estos cromos compiten con los cromos de asesinos múltiples. En el invierno de 1993, mientras el fiscal general Dan Lungren llegaba a un centro de enseñanza secundaria de Long Beach, California, para hablar sobre la peligrosidad de las armas de fuego, un adolescente era disparado enfrente de un instituto de la zona mientras intentaba matricularse.

El peligro social actual, que hace que lo extraño parezca normal, ya no es sólo una fantasía surrealista o un resultado casual protosurrealista, ni un ensayo baudrillardeano de un futuro sin futuro. Este escenario es el momento histórico presente, que ha llegado en una bolsa para cadáveres -desembrollado y aplastado por la lógica de una bota con puntera de acero-. El asesino múltiple Ted Bundy ha donado sus múltiples textos de identidad a nuestro inconsciente estructural y nosotros los estamos viviendo. Nos hallamos en la edad de la subjetividad recombinante. No hay vía de escape. Se ha establecido un nihilismo *funky;* un aroma de inquietud cultural. Marc Lepine y Andre Chikatilo, el ruso caníbal y asesino de masas, viven confortablemente en los intersticios de nuestros deseos fabricados, esperando una audiencia para el rol de protagonista central en los agitados dramas de nuestra existencia diaria y en la próxima película de televisión. Recientemente, la Galerie at Tatou en Beverly Hills, sostenida por estrellas de cine, capitalistas arriesgados y otra gente «divertida», vendía los cuadros del asesino múltiple John Wayne Gacy. Éste ha sido recientemente ejecutado por inyección letal, por la tortura sexual y asesinato de treinta y tres chicos y jóvenes en el área de Chicago. Por tan poco como 10.000 dólares por cuadro se pueden adquirir las ilustraciones de Gacy sobre Cristo, sobre Elvis, la ilustración de una calavera con dientes que chorrean sangre («Calavera de Jeffrey Dahmer»), la de Adolf Hitler, y la de los sonrientes siete enanitos reproducidos en llamativos colores. Un elemento especial de la colección -y un destacado *best seller*- es el cuadro «El payaso Pogo» (Gacy atraía a muchas de sus víctimas hacia su casa utilizando prácticas y maneras del payaso Pogo). Gacy puede ser considerado como una «estrella» de la cultura depredadora, por el considerable éxito que ha obtenido en estrangular a todas sus víctimas -excepto una- rodeándoles el cuello con una cuerda y girándola con un palo antes, durante o inmediatamente después de practicar sexo con ellas. Hay hoy un ansia por el apocalipsis diario, en un mundo donde la salvación es innecesaria porque el caos siempre es sublime, donde la moralidad se da sin fricciones y donde el cielo siempre se puede obtener, estilo MTV," entre un par de

MTV (Music Television), es una cadena televisiva que emite exclusivamente videos musicales de actualidad. [N. de la t.]

buenas nalgas. Si dudas, sólo tienes que testimoniar la presentación reverencial de culos sagrados en los vídeos musicales, los duros y relucientes traseros barriobajeros que aparecen en los vídeos de *rap* y que hacen que los hombres maduros enloquezcan por chicas provistas de una buena «retaguardia». Los culos se han convertido en los nuevos iconos de la resurrección social, *de* la promesa cultural que desinteresadamente desafiará a la gravedad por nosotros -sólo para que nos sigamos sintiendo jóvenes y satisfechos.

Los estilistas del cabello también están dando al orden social una nueva esperanza de redención. José Eber, famoso por sus ojos coloreados y su precioso salón en Beverly Hills, y especialista en tricologías (estudio del cabello y de su escalpado), en tratamientos faciales mediante aromaterapia, en coloración Balayage del cabello, en manicura y en pedicura, ha hallado la solución a la violencia en Los Ángeles: transformar el aspecto -y con ello también la autoimagen- de las mujeres maltratadas que viven en los refugios de la ciudad (Garneski 1993). Hasta justo antes de la ejecución de Gacy, cualquier depredador podía estar autorizado para llamar al 1-900-622-GACY, y escuchar una grabación de la voz de éste. Podían así dar rienda suelta, en la intimidad de sus habitaciones, a sus fantasías sexuales sobre mantener relaciones con un asesino múltiple. Su coste era sólo de 1.99 dólares por minuto, y resultaba más divertido que ser consentido o mimado por un peluquero -aunque éste sea famoso.

Las inquietantes contradicciones de nuestra época se reflejan en el asalto transnacional a la «diferencia» -esa forma de diferencia que elude el motivo del beneficio o rechaza las modificaciones o revisiones en los intereses de la lógica del capital-. Los sentimientos de desesperación sobre la situación global han sido tecnificados: ahora podemos erotizar nuestra depresión y reorganizar y reterritorializar nuestros sentimientos entrenando nuestro sistema nervioso central con espectros electromagnéticos vía ondas T.V. y defendernos de la depresión diseñando estados de ánimo MTV.

Vivimos en una época en la que podemos hacer realidad nuestros sueños. En Inglewood, California, una mujer llegó a los cuarenta y, como todavía no había encontrado al hombre con quien casarse, se casó consigo misma. Tuvo un pastel de boda de varios pisos, y probablemente no fue consciente de las implicaciones que sus acciones tenían para las feministas lacanianas. También en California, el Tribunal Supremo concedió a un hombre el derecho de, una vez muerto, dejar su semen a quien él quisiera. Atención a los paquetes extraños en el correo. El fantasma de Charles Bukowski babea ectoplasma con sabor a *bourbon* y se deleita en una mierda cálida y húmeda mientras observa cómo la vida diaria de Estados Unidos se va ajustando a la oscura visión *de* su ficción.

La erosión del sueño americano ha obligado a la juventud *de* hoy a integrar, si no retrógradas parodias de *El show de Bill Cosby,* a subculturas

paracriminales de nihilismo sardónico centradas en las drogas y la violencia, y llevadas a la apoteosis en películas como *La naranja mecánica* (A Clockwork Orange, 1971) y *Colores de guerra* (Colors, 1988). La celebración rockera de la subversión a la autoridad adulta da a sus jóvenes oyentes la ilusión de la resistencia, pero no les da un lenguaje de crítica o de esperanza. Funciona para producir una política del placer pero simultáneamente funciona como una forma de represión y de olvido -una amnesia socialmente motivada y una negativa forzada de la complicidad de la nación en la demonización racial y en el colonialismo-. Camille Plaglia, Howard Stern y Rush Limbaugh, todos ellos empresarios narcisistas de lo *hype* y la ideología, se hallan a la cabeza de las listas nacionales de ventas. Los niños coleccionan cromos de asesinos múltiples. Los universitarios leen cómics que deforman la cultura mexicana junto con obras como *American Psycho y Zen Gives You the Competitive Edge.* Temerosos de caer víctimas del factor Wimp," los estudiantes planean violaciones, después de dedicar unas pocas horas de inspiración al libro *Técnicas físicas de interrogatorio,* un manual de tortura autorizado por la CIA. Charles Manson sonríe desde su celda y su cara aparece en la camiseta de Axl Rose, mientras la nación guarda luto por Polly Klaas, una niña que fue robada de su habitación por un extraño mientras dormía con sus amigas y después asesinada.

¿DESEAS EN SECRETO TENER RELACIONES SEXUALES CON UN ASESINO CANÍBAL?

La actual cultura de los Estados Unidos se toma a broma el ser una abominación, el ser un simple asesino depredador, y hace aún más broma si alguien -usted, por ejemplo- construye, a lo largo del Estado, su subjetividad como asesino exitoso. Pero, por supuesto, lo más divertido de todo es ser un asesino múltiple. Éste puede incluso inspirar una película, protagonizada por alguna actriz famosa de Hollywood, sobre una ama de casa que es asesina múltiple, y quizás prepare el camino para que los asesinos múltiples sean más aceptables como padres. De hecho no se necesita tener mucho éxito en términos normativos para ser un asesino célebre. No hay que ser mucho más que un simple carnicero humano a quien le guste el bingo, los concursos televisivos, y roer cómodamente ternillas humanas. Ni siquiera es necesario cocinar los miembros o desollar los tejidos; de ello ya se ocupará algún célebre *«chef»* de Hollywood.

" Se califica de *wimp* a aquellos chicos que no manifiestan su masculinidad con acciones exhibitorias potenciadas por el grupo de iguales, y que se dedican al estudio y a actividades similares quedando así socialmente relegados; se puede asociar a comportamientos poco «masculinos». [N. de la t.]

Las camisetas de Jeffrey Dahmer se venden muy bien en los conciertos de *heavy metal,* pero hay que indicar que aquél tiene algunos admiradores que escuchan música clásica. Pero los amantes de la música clásica que son *fans* secretos de asesinos caníbales, nunca llevarían una camiseta de Dahmer en público (se la ponen en privado, claro). No hay que esperar a un concierto musical de cualquier tipo para estremecerse con las proezas de Dahmer sobre el desmembramiento de un delicioso chico de diecisiete años. Existe un libro de cómics que uno puede disfrutar en privado, aunque probablemente se quiera hacer saber a los amigos sobre su posesión. Los *fans* han dado a Dahmer más de 12.000 dólares. Su padre escribió un libro sobre lo que implica criar a un asesino caníbal, y demostró que incluso los padres de caníbales guiados por la culpa se pueden convertir en celebridades número uno en ventas.

La cultura depredadora hace posible ser un Henry Lee Lucas o un Richard Ramírez, y ser adorado. Ramírez, más conocido como el «cazador nocturno» de California, que asesinó a trece personas, tiene una serie de seguidoras devotas que le escriben regularmente. Pero probablemente sea Dahmer el más famoso de todos ya que, después de todo, él es un caníbal. De los aproximadamente 160 asesinos múltiples identificados en todo el mundo en los últimos veinte años, 75 pertenecen a Estados Unidos (Toufexis 1994). Baudrillard está en lo cierto al menos en una cosa: Norteamérica es la «única sociedad primitiva que queda» (1988: 7). Y esto es una bendición para John Famalaro, un «tipo divertido» beato y mañoso, que guardó el cadáver de Denise Huber en un congelador de un almacén alquilado para así poder visitarla a menudo.

En la cultura depredadora necesitamos no preocuparnos demasiado. Nuestros políticos pueden consolar y apaciguar nuestros miedos a disfrutar con la violencia y a sentir placer ante el sufrimiento humano —especialmente con el sufrimiento de las personas de color— enchufándonos ante la máquina mítica: la televisión. La nueva derecha ha utilizado los mass-media eficazmente (y afectivamente), no simplemente para transformar a los gángsters o a los actores en políticos gracias a los servicios de asesores de imagen, sino incluso para seducir a los ciudadanos de Estados Unidos en una nostalgia cultural y una amnesia social como salida del ambiente posmoderno de retirada y pesimismo. Ahora que la guerra fría se ha acabado, muchos estudiantes tienen hambre de enemigos nuevos y culturalmente diferentes. Después de enterrar vivas a decenas de miles de personas, a las que algunos patriotas norteamericanos denominaban «negros de arena» en las trincheras de Irak, existe una nostalgia norteamericana por la guerra del Golfo Pérsico, por la versión de ésta que fue «ideológicamente» transmitida en la CNN.

El drama que rodea a la acusación contra O.J. Simpson de los cargos de asesinato de su mujer y del amigo de ésta le ha proporcionado otro pa-

pel estelar en la cultura depredadora, un papel mucho más protagonista en la imaginación del público, obsesionado con la atractiva posibilidad de que un héroe célebre se vuelva malo. Todo el mundo quiere a un héroe del fútbol guapo y de mediana edad, convertido en portavoz de un servicio de alquiler de coches, que corre por los aeropuertos como cuando era futbolista y ayuda a los norteamericanos a encontrar el coche que necesitan con urgencia. O.J. nos ha ayudado a soñar que quizás un día nos podríamos casar con una guapa competidora.

Y ¿no hemos deseado alguna vez cambiar nuestro coche viejo que está aparcado en el garaje por un coche alquilado? Es difícil no seguir siendo un *fan* de O.J., incluso estando seguro de que fue su fuerte mano la responsable de las múltiples puñaladas que mutilaron los cuerpos de sus víctimas, incluyendo el cristal clavado con tanta profundidad en el cuello de su mujer que dejaba a la vista su columna vertebral.

Los hermanos Menéndez no son figuras del fútbol, pero pueden ser estrellas de la cultura depredadora ya que son asesinos astutos que llevan jerseys de cuello ancho. Algunas chicas incluso han perdonado a uno de ellos porque usaba peluquín; y es que Eric y Lyle saben cómo mostrar su angustia ante la cámara y cómo generar sentimientos de compasión. En la cultura depredadora una persona puede vaciar el cargador de una escopeta en los cuerpos sangrantes de los propios padres, y después usar el dinero de éstos para comprarse un reloj Rolex y para alquilar una cancha de tenis privada. Incluso se lo puede gastar en comprar un restaurante. Para conseguir la falta de acuerdo en el jurado (al menos la primera vez) lo único que la persona ha de hacer es convencer al menos a la mitad del jurado de que su padre le violaba salvajemente. En la cultura depredadora hay infinidad de posibilidades para los asesinos de buenas apariencias.

El capitalismo puede ser muy divertido para los estudiantes, especialmente si éstos viven en Memphis, Tennessee. El distrito escolar de la Ciudad de Memphis tiene desde ahora vigilancia de armas para sus 104.000 alumnos, y más de setenta estudiantes ya han sido arrestados. Los estudiantes reciben una recompensa de 50 dólares si delatan a los compañeros que llevan armas a la escuela. Pero lo divertido está en que los representantes de la vigilancia de armas se encuentran secretamente con los informadores y les pagan. Los informadores anónimos reciben un código numérico para proteger su identidad. Han cogido a un niño de once años que poseía un rifle, y han confiscado docenas de armas entre las que se hallan una pistola de 9 mm, una automática de 380 mm, y un revolver de calibre 38 (Natali 1994). Tener una pistola puede ser divertido, pero es más divertido delatar a los que las llevan a la escuela. Como mínimo esto es lo que la cultura depredadora enseña. Y al menos la escuela no tiene que adquirir carísimos detectores de metal, como el resto de centros.

Pero no es tan divertido estar en el centro de enseñanza secundaria de Wedowee, Alabama. Ello se debe a que el director del instituto, Holond Humphries, amenazó con cancelar el baile de gala anual si se presentaban parejas «mixtas». Dicha advertencia no sentó muy bien a ReVonda Bowen, una estudiante hija de padre blanco y de madre negra. Humphries afirmó que su dictamen estaba dirigido a evitar que ocurran más «errores» como el suyo. Probablemente el Ku Klux Klan apoyaba a Humphries sobre la base de que éste defendía los dictámenes de la Biblia (Harrison 1994).

Irónicamente, el creciente capitalismo «desorganizado» de hoy ha producido un espectáculo vulgar que ha conseguido promocionar una falsa democracia de banderas y emblemas —ésta ha utilizado el valor afectivo de la cultura popular de manera que la media de inversión de los estadounidenses en «ser norteamericanos» ha alcanzado unas cotas tan altas que no se veía nada parecido desde los años de McCarthy. La cuestión que nos debemos formular es la siguiente: ¿cómo se articulan mutuamente las subjetividades (experiencias) y las identidades de los individuos, y la producción de conocimiento de los mass-media, dentro de la cultura popular?

En el debate educativo de nuestros días no se habla de la desesperada necesidad que tienen nuestras escuelas de crear una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los mass-media, capaz de interrumpir, contestar y transformar el aparato de éstos, de manera que pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos.

George Gerbner (1989/1990) y otros indican que los espectadores de la televisión norteamericana están aceptando una imagen distorsionada del mundo real, una imagen «más preparada que real en sí misma». La realidad que la televisión muestra es aquella en la que la presencia de hombres supera a la de las mujeres en una relación de tres a uno, aquella en la que las mujeres son normalmente madres o amantes, que raramente trabajan fuera de casa, y que son víctimas normales de violencias. Es una realidad en la que menos del diez por ciento de la población son obreros, en la que existe muy poca gente mayor, y en la que la juventud negra aprende a aceptar su estatus minoritario como algo inevitable y está entrenada para anticipar su propia victimización (normalmente son representados como el compinche cómico del héroe blanco, o como adictos a las drogas, miembros de bandas o asesinos). Es un mundo en el que se dan dieciocho actos de violencia por hora en los programas emitidos en el horario de audiencia infantil. La violencia televisiva demuestra el poder social de los machos blancos adultos, que suelen estar implicados en actos violentos pero que suelen también salir airosos de ellos. También sirve como espectáculo de masas que refleja el poder distributivo del Estado. Y esto se da en un país que en 1990 registró el mayor número de violaciones de mujeres de su historia, y unas cifras de encarcelación de negros que superan las de Sudáfri-

ca. Un país en el que hay más tiendas de armas que gasolineras, donde los ricos de Los Ángeles alquilan policía privada, donde en los vecindarios acomodados se ponen carteles que advierten de la respuesta armada a cualquier intrusión, y donde los sistemas de seguridad y la militarización de la vida armada remodelan el espacio social en la línea de la película posmoderna *Blade Runner* (1982). Las venas de América Latina, abiertas por los gángsters de la CIA y por generaciones de policías burócratas extranjeros vestidos con camisas almidonadas, están sangrando hacia el norte y bombeando al Tercer Mundo en el mismo corazón de Los Ángeles. Estamos ante la crisis de la cultura depredadora forjada a través de la simbiosis hereje del capitalismo y la tecnología (tecnocapitalismo), una crisis que tiene implicaciones globales profundas. Nuestros ojos y oídos ya no nos pertenecen. Han sido reemplazados por el pene de John Wayne Bobbitt y por los muslos redondeados de Tonya Harding.

Los educadores se han de percatar de que es totalmente imposible alcanzar un nuevo orden mundial sin crear antes en casa un nuevo orden moral (es decir, en las aulas y en los hogares de la nación) —un orden moral que rechace el reto a las verdades recibidas y a las convicciones aceptadas que ha provocado la actual crisis de historia e identidad—. Hasta ahora Bush y Clinton han tenido éxito al crear un nuevo orden moral en el que la gente joven es capaz de resistir la tentación de entrar en cualquier lógica de oposición a través de las esferas públicas de la resistencia cultural, a pesar de las extravagancias de las reuniones de «ayuntamiento electrónico» de Clinton.

Es triste que el supuesto «presidente de educación», George Bush, haya invertido más en los coeficientes de inteligencia de sus armas de guerra que los C.I. de aquellos que crecen abatidos tras los muros de las escuelas de la nación. Mientras los políticos convencidos de estar en poder de la verdad, desacreditan la reducción de las posturas conservadoras en Rusia, se les escapan las afinidades ideológicas que se dan entre éstas y sus propias posturas políticas; ven su posición conservadora como más ilustrada o culta, y creen que la política que apoyan es inmune al terrorismo ideológico de un Vladimir Zhirinovskii. Esto les ha cegado ante la forma en que el orden social imperante sigue disparando a la colonización de la historia —incluso en esta era, llamada era del interculturalismo y del crecimiento de comunidades poliétnicas y polilingüísticas.

El debate sobre la educación pública olvida la necesidad de examinar en profundidad la forma como la escuela contemporánea reproduce imágenes nacionales de ciudadanía inspiradas en la «Ramborización» de Norteamérica y plasmadas en el *Go for it!* (¡A por ello!) de Rocky Balboa, y en el *Go ahead, Make my day!* (¡Adelante, dame el día!) de Clint Eastwood, clichés que adornan el origen discursivo de la cultura brava de Estados Unidos. Estos eslóganes intoxicadores, como el *And that's the way it is!*

(¡Así es como es!) de Walter Cronkite, se han convertido en aforismos culturales que revelan una buena parte de la inconsciencia estructural de Estados Unidos —frases que constituyen una combinación de la racionalidad de compañía de seguros, de la política de caridad de la escuela dominical, y de una patriarcal, xenófoba y militarista lógica del terror—. Tanto Ronald Reagan como George Bush utilizaron la frase «¡Adelante, dame el día!» durante su periodo de presidencia. Cuando Clint Eastwood dice esa frase en la película *Impacto súbito* (Sudden Impact, 1983) está desafiando a un hombre negro a matar a una mujer, para así él (que actúa como Dirty Harry-Harry el Sucio) poder matarle. Como ha señalado Michael Rogin (1990), Eastwood/Harry en realidad desea sacrificar a las mujeres y a las personas de color en el nombre de su propio coraje. Reagan convirtió a mujeres y negros en sus dianas, al destruir sus beneficios fiscales y su Estado del bienestar —estaba defendiendo esa ley cuando desafió a sus oponentes a «darle el día». George Bush adaptó los mensajes de la película a sus propios propósitos en la creación de «Willy» Horton, en el intento de reorganizar la política norteamericana en torno a la ominosa imagen de la violación interracial (Rogin 1990). Rogin muestra con gran ingenio cómo películas, como por ejemplo *Acorralado* (First Blood, 1985) e *Impacto súbito,* son utilizadas como espectáculo político que opera como una forma de amnesia social (1990: 107).

El tipo de enfoque curricular que se necesita hoy en día en las escuelas es aquel que reaccione activamente contra la amnesia histórica creada por las formas contemporáneas de cultura basadas en los mass-media. Deberíamos invitar a los estudiantes a analizar por qué se sienten identificados con Dirty Harry o con Rambo, y empezar a historizar dicha identificación en el contexto de los acontecimientos políticos y sociales que vive el país.

No debería sorprender que la opinión pública de los grupos social y políticamente más aventajados esté más a favor del sistema educativo público y de la reforma que se está llevando a cabo, que los más desaventajados en función de su raza, género y estatus socioeconómico. Para esta población, que irá en aumento en las próximas décadas —especialmente los afroamericanos y la juventud latina— las condiciones del sistema educativo de este país han empeorado notablemente. Los grupos que trabajan por los derechos de las minorías en cuestiones relacionadas con la raza, el bienestar y las prestaciones sociales, están siendo etiquetados en el programa conservador por portavoces como Diane Ravitch, Roger Kimball, William Bennett, Lynne V.B. Cheney y otros, como «etnocéntricos» o «separatistas». En dicho programa, que se otorga a sí mismo la tarea de preservar los principios incondicionales de la sociedad civilizada, el grito de la diversidad es sancionado sólo cuando la convergencia de diversas voces se colapsa en una coexistencia despolitizada basada en la capitulación de los escondidos imperativos del eurocentrismo, el logocentrismo y el patriar-

cado. Aquellos educadores y estudiantes que se niegan a arrodillarse ante la tradición cultural de Occidente y que la ven, con emoción y entusiasmo, como el apogeo de los logros políticos y culturales, están marcados como perversos, ignorantes y sofistas maliciosos que tienen la «razón de la deshonra» (Kimball 1991; véase también Ravitch 1990). Lo que esta posición ideológica hace en realidad es activar la alarma para impedir el fallecimiento de la cultura blanca: «Si la gente blanca tiene algún orgullo en su patrimonio, ahora es el momento de actuar, porque nuestra historia está siendo amenazada». Este grito por la autenticidad blanca embalsama el pasado para la gente de color y amortaja sus historias con las finas hebras de la moral y de la conciencia social de una nación plagada por la amnesia social. Envuelve la dominación en una sábana blanca de pureza de raza, clase y género, exiliando las cuestiones del racismo, el sexismo, la homofobia y la opresión de clases.

Lo que los educadores anglocéntricos que educan desde la perspectiva del «Primer Mundo» no llegan a entender es que en nuestras escuelas fracasan gran número de estudiantes pertenecientes a minorías precisamente porque se está poniendo demasiado énfasis en comerciar con el estatus del capital cultural de uno. Irónicamente, estos estudiantes que pueblan los asentamientos urbanos en lugares como Howard Beach de Nueva York, Ozone Park, El Barrio, etc., es probable que aprendan más sobre Europa del Este en contextos diseñados por intelectuales metropolitanos *soi disant,* que sobre el Renacimiento de Harlem, México, África, el Caribe, o la cultura azteca o zulú. Lo triste de la ironía radica en que los resultados de los test, basados en información filtrada desde el canon de Occidente y desde el capital cultural burgués y desarrollados en los salones burgueses de la generación Prozac, se utilizan para justificar los distritos escolares y las iniciativas de financiación del Estado. La realidad de la enseñanza es que la sociedad de EE.UU. está compuesta por públicos con diferentes niveles de poder, y su línea central asegura que aquellos públicos que disfrutan de la mayoría del poder y de los privilegios en la sociedad transmitan sus ventajas a las generaciones que les sucederán. De esta forma, la continuidad intergeneracional está garantizada: los estudiantes pertenecientes a la clase obrera consiguen trabajos propios de la clase obrera; los estudiantes acomodados obtienen empleos que ofrecen mejores oportunidades de desarrollo, aventajando así sus vidas y las de sus hijos.

¿QUÉ TÚ SER? *

En la cultura depredadora las bandas se sitúan en lo que Dwight Conquergood llama un «media demonológico» que fomenta la «moral del pánico» sobre los miembros violentos de éstas; es así que consideradas como defectos sociales, ocupan los subterráneos ficheros de delincuentes de los *untermensch* medio humanos, y han sido socialmente identificadas como los excrementos humanos desechables *por excelencia* de la cultura depredadora. Como indica Conquergood, la opinión pública sobre las bandas, generada sobre todo por los mass-media, desvía la atención de «los macropatrones políticos y económicos de exclusión y desplazamiento que configuran la microtextura del esfuerzo diario de la población pobre y socialmente marginada» (pág. 54). Se aparta la necesaria toma de conciencia de que la criminalización de las bandas está directamente vinculada a la desindustrialización, la desinversión, la polarización económica, la segregación residencial, el estado real de especulación, el aburguesamiento, y el abandono, la negligencia y el colapso de las instituciones públicas como las escuelas en nombre de responsabilidades fiscales retrógradas (pág. 54). Demonizamos a aquellos que, como los miembros de las bandas, son depredadores físicamente amenazadores, profusamente decorados con tatuajes *y piercings* propios de las clases subordinadas hostiles, y demonizamos también a los depredadores antiestéticos menos peligrosos como son los vagabundos, cuyas fisionomías negligentes y molestas se dejan decaer en portales y escaleras, y que sirven a la cultura depredadora poco más que para ofender la sensibilidad y el decoro burgueses.

Como indica Conquergood,

> Antes de que tatúen sus cuerpos con la insignia de la banda, los jóvenes urbanos ya están marcados por imágenes estigmatizantes de la pobreza, el prejuicio y la patología, producidas por el discurso oficial de los mass-media, del sistema legal y de las instituciones públicas -las mismas autoridades y expertos que tienen el poder de conocer, nombrar y etiquetar-. Las bandas se construyen en el discurso público como la causa, el efecto y la respuesta aberrante al desorden social y al decaimiento urbano. La figura demonizada del violento miembro de una banda es la pieza central en un juego de moralidad llamado «la clase baja urbana», utilizado habitualmente en los principales mass-media e instituciones sociales.
>
> (En edición, págs. 53-54.)

Las escuelas en la cultura depredadora mantienen la estupidez juve-

* Con este título ,What you be about?»- el autor presenta una expresión que podría ser propia de las bandas juveniles, para así mostrar la incorrección de su lenguaje oral. [N. de la t.]

nil. Aquí, el alfabetismo se convierte en un tesoro que deben preservar los estudiantes que aspiran a convertirse en ciudadanos activos y responsables. Cuando desgraciadamente la cultura es vista como un almacén de hechos muertos, como una cápsula de tiempo con memorias congeladas y separadas del contexto social, el concepto de diferencia aplicado a temas como la raza, la clase, el género, la edad, la preferencia sexual o la discapacidad, puede ser absorbido en lo que llamo «pluralismo muerto». El pluralismo muerto es el que mantiene a raya la necesidad de historizar la diferencia, de reconocer la producción jerárquica de sistemas de diferencia y los intereses a los que dichas jerarquías sirven, y *de* percibir la diferencia como una construcción social forjada entre relaciones asimétricas de poder, de conflictos de intereses, y en un clima de disentimiento y oposición. El «pluralismo», que supuestamente ya se da en nuestra llamada sociedad multicultural, a los ojos de Diane Ravitch y Roger Kimball está basado en un consenso no forzado, en una armonía interracial e intergeneracional y en una unidad pública de grado cero -una perspectiva velada en la mentira de la ubicuidad democrática-. Cuando Ravitch y Kimball claman el pluralismo por encima del separatismo, en realidad están apoyando al *statu quo* contra las minorías débiles que buscan justicia social.

El peligro real con el que se enfrenta la educación no es simplemente el rechazo del público en general a reconocer su anclamiento en las relaciones de poder y privilegio a nivel de la vida cotidiana, sino en el hecho de que el público prefiere actuar como si existiesen pocos -o ninguno- de dichos nexos políticos. El peligro no es el de una nación apática, ni el de una nación cínica, sino el de la habilidad de las esferas públicas para existir relativamente incontestadas. ¿Por qué? Creo que esto tiene que ver con la habilidad de la esfera pública más grande para movilizar el deseo y para asegurar la pasión del público, y con la relativa incapacidad de los educadores progresistas para analizar las implicaciones sociales, culturales, morales y políticas de dicha habilidad.

El trabajo en el campo de la pedagogía crítica está siendo abordado en Estados Unidos y Canadá, en un espacio temporal que considero precipitado y precario. Vivimos en un momento de especial urgencia e importancia por el futuro de la democracia, ya que somos testigos de dos potencias en conflicto que se manifiestan en la lucha a nivel mundial entre las formas democráticas de vida social y las que pueden ser consideradas como totalitarias y autocráticas. Una significativa dimensión de esta crisis incluye la política de significado y representación. Hay que prestar atención a la lógica cultural o a la sensibilidad que suele organizar aspectos de la vida cotidiana, una lógica que ha sido variadamente teorizada bajo el término de «posmoderna». Consciente de que existe una falta de comprensión compartida sobre lo que constituye una «real» agenda posmoderna políti-

ca o cultural, utilizo aquí el término sólo en su significado más general, para referirme, entre otras cosas, a la ruptura de la fijación unitaria y de la lógica homogeneización de las grandes narrativas del pensamiento europeo occidental —lo que Lyotard considera como grandes textos de la modernidad (la dialéctica del espíritu, la emancipación de los trabajadores, la acumulación de bienes, el ritmo del progreso conducente a una sociedad sin clases, el dominio de la naturaleza, etc.). El término también abarca la reproducción cultural de sujetos, producidos desde el consumo de mitos e imágenes alimentadas por la dispersión global del capital, la construcción social de identidades no fijadas, y la igualación de la oposición entre arte de lujo y arte popular. En un sentido más amplio, también se refiere al rechazo de las afirmaciones verdaderas que tienen su base en una realidad trascendente independiente de la existencia humana colectiva, al abandono de la teleología de la ciencia, a la construcción de estilos de vida fuera del consumo de productos y del bricolage cultural, y a formas culturales de comunicación y relaciones sociales derivadas de la desorganización del capitalismo.

El debate que rodea a la posmodernidad no se da sólo en la literatura, sino también en la teoría social, en los estudios culturales, en la educación y en los estudios legales. La tesis central del posmodernismo dice que el significado se está separando progresivamente de la representación. Peter Burger indica: «En nuestra sociedad un signo o significante ya no se refiere a un significado sino a otros signos, de manera que ya no se encuentra nada parecido al significado sin habla, sino sólo movimientos en una cadena infinita de significantes» (1989: 124). En otras palabras, la unidad de signo y su habilidad de contener un significado ha sido debilitada considerablemente. Burger escribe:

> La industria de cultura moderna roba a los individuos los «lenguajes» para interpretarse a sí mismos y al mundo, negándoles los medios que necesitan para organizar sus propias experiencias. La industria de la conciencia representa a la esfera pública de la producción, pero considera la conciencia como «materia prima» e intenta constantemente dividir la conexión existente entre experiencias concretas y conciencia.
>
> (1984: xxviii-xxvix)

Lawrence Grossberg evoca este tema cuando escribe que:

> Las estructuras ideológicas contemporáneas parecen incapaces de dar sentido a determinadas experiencias afectivas... Pero esto no significa que no sigamos viviendo y experimentándonos en función de unos valores y unos significados ideológicos concretos; lo que ocurre es que éstos, al estar cada vez menos relacionados con nuestros estados afectivos, no les pueden hablar.
>
> (1988c: 180)

Como consecuencia de la condición posmoderna, la alienación del sujeto asociada al modernismo ha sido sustituida por la fragmentación del sujeto; Madan Sarup (1989), citando al crítico literario Fredric Jameson y al economista Ernest Mandel, se refiere a ello como a

> un rechazo a comprometerse con el presente o a pensar históricamente... una fortuita canibalización de todos los estilos del pasado... [una creciente incapacidad] en las representaciones modernas de nuestras experiencias actuales... [y] la penetración y la colonización de la naturaleza y de la inconsciencia [por las formas contemporáneas de capitalismo multinacional].
>
> (1989: 145-146)

Debo añadir que no es necesario defender, como hace Sarup, que las teorías postestructuralista y posmodernista que han aparecido en los últimos años para indagar nuestra posición en la condición posmoderna, no son necesariamente antagónicas con el proyecto de emancipación.

La posmodernidad nos posiciona en medio de la tensión producida por los intentos modernistas y posmodernistas de resolver la contradicción que implica el hecho de ser sujeto y objeto de significado. Nos estamos refiriendo a las dos formas distintas de ordenar la realidad analizadas por David Holt (1989: 174). Holt describe estos ordenamientos por su reflejo en las siguientes preguntas: ¿es el significado el que genera la vida o es la vida la que genera el significado? La primera pregunta se formula en el discurso de la modernidad en el que se asume que nuestra vida debe ser vivida como una explicación de un significado previo a la vida misma, un significado trascendental que está codificado en una concepción de verdad metafísica. La segunda refleja el advenimiento de la posmodernidad y la demolición de la noción de verdad basada en supuestos metafísicos. Vivir la vida como si generase significado significa vivir entre la contingencia y la incerteza del presente, un presente en el que la ética, la tradición y la acción revelan ser construcciones sociales o ficciones culturales. El hecho de vivir en la tensión creada por esas dos cuestiones genera otras preguntas: ¿actuamos para representar significados, o actuamos en función de los posibles efectos de nuestras acciones? ¿La acción crea la identidad, o la acción se da como resultado de la identidad? Estas cuestiones han ocupado desde siempre y a lo largo de los siglos a filósofos de diferentes procedencias, pero la condición posmoderna ha desviado audazmente nuestra atención hacia el enfrentamiento entre dichas cuestiones (Holt 1989).

A lo largo de este libro he intentado enfatizar que es tarea propia del educador el ayudar a los estudiantes a afrontar críticamente las políticas y las ideologías que forman esas cuestiones, a medida que empiezan a autocomprenderse como productos y productores de significado. Precisamente debemos asumir nuestro rol de agentes sociales activos, afrontando críticamente la tensión dialéctica entre estas dos cuestiones. Vivir como un

agente social activo significa saber vivir contingentemente y provisionalmente sin tener la certeza de conocer la verdad, y a la vez con el coraje de comprometerse con el sufrimiento, la dominación y la opresión del ser humano. Ésta es la tarea «posmoderna» del educador crítico -vivir con coraje, convicción y comprensión de que el conocimiento es siempre parcial e incompleto-, y a ella está dedicada este libro.

Bauman enumera como características de la posmodernidad «la amplia aversión a los grandes diseños sociales, la perdida de interés por las verdades absolutas, la privatización de las ansias de redención [por ej. uno mismo como opuesto a la transformación social], la reconciliación con el relativo -o meramente heurístico- valor de todas las técnicas de vida, la aceptación de la irredimible pluralidad del mundo» (1988/1989: 39). El autor indica que estas características son una consecuencia del hecho de que la abolición de lo extraño ha ascendido al nivel de condición humana universal.

La inerradicable pluralidad es ahora una cualidad constitutiva de la existencia y representa un rechazo a superar diferencias en función de la igualdad. Los valores centrales de la modernidad -uniformidad y universalismo- han sido superados y sustituidos por la coexistencia y la tolerancia. Bauman escribe que «en el mundo plural y pluralista de la posmodernidad toda forma de vida está, *en un principio, permitida;* o, más aún, los principios no admitidos son tan evidentes que hacen que otras formas de vida sean impermisibles» (pág. 40). Bauman distingue entre las preguntas modernistas (cognitivas) y las posmodernistas (poscognitivas). Las preguntas modernistas «¿cómo puedo interpretar este mundo del que formo parte?» y «¿qué soy en él?» han sido sustituidas por las posmodernistas «¿qué mundo es éste?», «¿qué hay que hacer en él?» y «¿quién de nosotros ha de hacerlo?» (pág. 40).

Las llamadas cuestiones cognitivas, después de un examen detallado, resultan no ser del todo cognitivas, sino cuestiones que «van más allá de las fronteras de la epistemología» (pág. 42); son fundamentalmente cuestiones modernistas preepistemológicas, del tipo «¿qué hay que conocer?, ¿quién lo conoce?, ¿cómo lo conocen y con qué grado de certeza?», que son reemplazadas por preguntas que no localizan la tarea del conocedor, sino que intentan localizar al propio conocedor: «¿Qué es el mundo?, ¿qué tipos de mundos hay, cómo están constituidos y en qué difieren entre ellos?» (pág. 42). Cuestiones que demandan información como «¿cómo se transmite el conocimiento de un conocedor a otro, y con qué grado de fiabilidad?» se oponen a cuestiones como «¿que ocurre cuando se da una confrontación entre dos mundos diferentes, o cuando los límites entre los mundos son violados?» (pág. 42).

Las indagaciones de Bauman sobre el paso de preguntas modernistas para algunos a un intento posmodernista de comprender los contextos de

cambio son extremadamente importantes, y muestran una tensión creciente entre ambas posturas que poseen el poder y la fuerza potencial para la lucha contra la opresión y para la cuestión de la libertad humana. Aunque deberíamos alegrarnos de la ruptura de las grandes teorías basadas en asunciones eurocéntricas y patriarcales y en certezas epistemológicas, en realidad sabemos que las cuestiones relacionadas con la opresión y la liberación tienen una gran propensión a perderse en un nuevo relativismo posmodernista, en el que la pregunta de «¿cómo podemos eliminar el sufrimiento?» se colapsa en la pregunta «¿qué es el sufrimiento?». Bauman capta esta tensión cuando escribe: «Parece ser que en el mundo de las extrañezas universales el extraño ya no está obsesionado con el absoluto de lo que debe ser, sino que lo que le disturba es la relatividad de lo que es» (pág. 42).

No deseo entrar aquí en una extensa discusión sobre la posmodernidad sino sólo indicar que en la condición posmoderna y en la teorización postestructuralista se dan tanto corrientes utópicas como distópicas. Pero lo que es importante reconocer en este debate es que la posmodernidad ha traído consigo no sólo nuevas formas de autorreflexividad colectiva, sino también nuevas formas de colonización ideológica. Críticos tan diferentes como Andreas Huyssen, Todd Gitlin, y Fredric Jameson coinciden en señalar que el posmodernismo tiene un estilo específicamente, aunque no exclusivamente, norteamericano. Cornel West (Stephanson 1988b: 276) lo denomina «una forma de norteamericanización del globo». El auge del posmodernismo ha estado materialmente vinculado al auge del capital norteamericano a escala global, situado entre finales de los años cincuenta y principios *de* los sesenta, la era de la rivalidad imperialista y de la multinacionalización. Jameson afirma que la persistencia del antiguo régimen en Europa impidió que se diese allí el mismo tipo de desarrollo, mientras que en Estados Unidos emergía un nuevo sistema global de producción cultural; y este nuevo aparato cultural específicamente norteamericano o «culturalmente dominante» empezó a funcionar como una nueva forma de hegemonía ideológica, empujando a los países del Tercer Mundo hacia posiciones permanentemente desaventajadas en la carrera del desarrollo (Stephanson 1988a: 8).

La posmodernidad también ha sido descrita como la era de la muerte del sujeto cartesiano y del apartarse de la historia. Dean MacCannell (1989: xiii) va más allá al afirmar, siguiendo a Lévi-Strauss, que después de Hiroshima y Nagasaki y de la acumulación de armas nucleares por parte de los estrategas nucleares, la sociedad norteamericana ha considerado que tener historia es demasiado arriesgado, y por lo tanto la ha abandonado totalmente junto con su poder de desarrollo, entrando así en el «tiempo reversible» de las denominadas sociedades primitivas, consistente en el hecho de intentar mantenerse insensible a la historia a pesar de estar inmerso en ella.

Una de las ramas del posmodernismo contemporáneo ha emergido a partir de corrientes yuxtapuestas de la cultura norteamericana: la emancipación y el aumento de la inmigración a finales del siglo pasado y la asimilación en el mito norteamericano del *melting pot."* Aquí la diferencia es aplastada y acomodada a los valores del capitalismo patriarcal blanco. Esto refleja la noción de MacCannell que afirma que una mera manifestación de diferencia puede convertirse en una insidiosa forma de «exprimir diferencias a partir de diferencias, un movimiento hacia el nivel aún elevado del viejo *y* arrogante ego occidental, que quiere verlo todo, saberlo todo y llevárselo todo, un ego que está aislado por el mero hecho de creerse superior» (1989: xiv-xv).

La comprensión crítica de la relación entre el yo *y* el otro es uno de los retos cruciales de las prácticas pedagógicas en la era del posmodernismo. Esto es especialmente cierto a la luz de la observación de McCannell, que indica que las dos actividades dominantes que moldean la cultura mundial son el movimiento del capital institucional y el turismo en regiones remotas, y «la preparación del Tercer Mundo en el Primero» por lo que él entiende los movimientos de refugiados y de gente desplazada «desde la periferia hacia los centros de poder e influencia». Por ejemplo, en el caso de los Estados Unidos McCannell detecta las profundas implicaciones que siguen a implosiones culturales como las siguientes:

> Pueblos enteros de campesinos y cazadores de Hmong, hasta hace poco pertenecientes a las tierras altas de Laos, han sido realojados y ahora viven en bloques de pisos en Madison, Wisconsin. Refugiados de El Salvador trabajan en Manhattan reempaquetando cosméticos, sacando frascos de perfume de sus cajas de regalo de Navidad y reempaquetándolos en cajas de Valentino. «Extraños» legales *e* ilegales trabajan los campos de cultivo de California.
>
> (1989: xvi)

Ante ello los educadores tienen la responsabilidad de construir una pedagogía de la «diferencia» que ni exotice ni demonice al «otro», sino que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales.

Al igual que Grossberg (1988c), no concibo la posmodernidad como una «ruptura histórica total» que constituye la representación ideológica del capitalismo tardío, la comodificación de nuestras subjetividades descentradas, la implosión de la diferencia entre la imagen y lo real, o el co-

* *Melting pot* es el término americano utilizado para expresar el mito de la nación norteamericana formada a partir de la inmigración de colectivos procedentes de todas las partes del mundo y fusionados en una cultura plural y tolerante. [N. de la t.]

lapso de todas las metanarrativas, sino que la concibo como una sensibilidad o una lógica a través de la cual nos apropiamos, en el contexto contemporáneo, de prácticas culturales en nuestras propias vidas. O sea, deseo llamar la atención sobre la posmodernidad como un proceso significativamente menos totalizante, como «determinados momentos de la cultura y de la vida cotidiana» (Grossberg 1988c: 39). Desde esta perspectiva la posmodernidad se refiere a una «distancia creciente, a una serie de rupturas o vacíos en expansión, entre... varios aspectos de la vida cotidiana, entre los significados, valores y objetos de deseo disponibles que organizan socialmente nuestra existencia e identidad, y las posibilidades de invertir en ellos o de cuidarlos en función de nuestra emotividad y estado de ánimo» (pág. 39). Grossberg se está refiriendo al sentimiento o la sensación de que la vida ya no tiene un propósito fundamental al que entregarnos pasionalmente. Señala que nuestros «"mapas conceptuales" ya no se corresponden con ninguno de los mapas de significado disponibles» (pág. 40). La posmodernidad es en cierto modo una crisis de significado y de sentimiento: «una disolución de lo que podríamos llamar el "efecto de anclaje" que articula el significado y el afecto» (pág. 40). Uno de los peligros de la cultura posmoderna es el establecimiento de lo que Grossberg llama «movilización disciplinada» para referirse a «la construcción de una frontera a modo de vacío insalvable entre lo soportable y lo no soportable, lo posible y lo imposible, lo real y lo irreal» (pág. 37). La movilización disciplinada se refiere a la articulación temporal y espacial de temas a través de las prácticas sociales que nos dan estabilidad y movilidad en la vida cotidiana. Define las posibilidades reales de dónde y cómo moverse y pararse, de dónde y cómo nos emplazamos y desplazamos, o de dónde y cómo estamos instalados en temas culturales y cómo nos extendemos más allá de ellos» (págs. 36-37). Dicha «tipografía de prácticas culturales» define los lugares de la cultura que podemos ocupar, las inversiones que en ellos podemos hacer, y las posiciones a partir de las cuales podemos conectar y transformar dichos lugares. Grossberg está especialmente interesado en la creciente habilidad de la nueva derecha para desarrollar nexos ideológicos y afectivos entre los grupos sociales. Es decir, concibiendo la frontera posmoderna como la sede de la lucha entre el discurso, las prácticas materiales y la representación, se puede afirmar que la nueva derecha ha sido capaz de rearticular, reconstruir y reterritorializar a «la nación popular» (la familia, el nacionalismo, el consumismo, la juventud, el placer, los héroes, etc.) contra sí misma como si estuviese llena de carga afectiva pero ideológicamente vacía. Un ejemplo de ello es la habilidad de los neoconservadores de nueva clase para manipular el populismo tradicional (Piccone 1987/1988: 21).

LA CULTURA DEPREDADORA: DESESPERANTE PERO NO GRAVE

esieg

En esta era posmoderna, la hegemonía ideológica en los Estados Unidos, irremediablemente condenable e innegablemente poderosa, es más bien un amortiguador que un monolito. Los estudiantes ven a menudo a los educadores críticos que se preocupan por la comunidad y la justicia social como una amenaza a sus cometidos ideológicos generales. La pedagogía crítica pasa a ser para muchos estudiantes un ejercicio incómodo y violento. Son reticentes o contrarios a cuestionarse los significados, ya que prefieren vivirlos.

El objetivo de este libro no es el de absorber la apatía *de* los estudiantes ante la política y el cambio social en las categorías políticas tradicionales y acabar ofreciendo otro análisis de la formación ideológica de la juventud actual «culpando a la víctima». En cambio, quiero señalar que existen unas condiciones históricas que contribuyen a la resistencia y a la apatía juvenil. Por ejemplo, Grossberg indica que «la juventud inserta los temas culturales en sus vidas públicas y privadas de forma compleja», y que debemos ser conscientes de la complejidad y la naturaleza contradictoria de las posturas políticas y sociales de los jóvenes (1988b: 139). Grossberg reconoce con acierto que en nuestra era posmoderna la gente joven existe en el espacio que se da entre la subjetivación (aburrimiento) y la comodificación (terror). Nuestra cultura de los mass-media se ha convertido en una «zona amortiguadora», en un «lugar paradójico», en el que la juventud de hoy vive una difícil, si no imposible, relación con el futuro. De hecho, Grossberg argumenta que los jóvenes norteamericanos han sido formados fuera de las estrategias de los mass-media del «afecto autónomo», en las que la política, los valores y los significados han sido reducidos a imágenes individualizadas de la moralidad, el autosacrificio y la comunidad. La gente joven está viviendo las identidades superficiales de las imágenes de los mass-media en las que la política de análisis interpretativo es reemplazada por la política del «sentirse bien».

Grossberg señala una lucha cultural en la que la nueva derecha ha tomado la delantera: el ataque a la contracultura de los años sesenta y setenta, en parte gracias a su habilidad para reconstruir la historia de la guerra de Vietnam. Un breve análisis de dicha reconstrucción nos ayudará a ilustrar este punto.Vietnam fue una guerra luchada por la juventud y se convirtió en «el símbolo del momento en que la identificación de las jóvenes generaciones de la posguerra con Norteamérica se desmoronó y, consecuentemente, el momento en que Norteamérica perdió no sólo su punto central sino también su fe en un punto central (Grossberg 1988c: 56). Las narraciones populares en los mass-media intentan ahora «volver a colocar la guerra en los marcos familiares de las tradicionales narraciones de guerras o de los dramas personales (pág. 57). En ese momento, la existencia

de una contracultura es por lo general ignorada en las representaciones populares de la guerra. Así, la guerra se interpreta como un ataque a Norteamérica y a sus valores sagrados —«el momento en que las generaciones jóvenes de la posguerra pierden su fe, no solo en América sino también en la posibilidad de encontrar un centro, una identidad, en la que poder invertir» (pág. 58). El hecho de ignorar la contracultura causa como efecto el desplazamiento «de todo contenido ideológico de la cultura juvenil y [su transformación] en meras relaciones afectivas» (pág. 59) —o la creación de «nostalgia afectiva»—. En una cultura que no tiene contenido ideológico real, existen para los estudiantes pocos fundamentos sobre los que imaginar la construcción de una oposición o de una postura pedagógica contrahegemónica. Ello hace que el reto que la pedagogía crítica tiene planteado sea el máximo de agudo e imperante.

Además de la formación subjetiva de la juventud a través de las «alianzas afectivas» de los mass-media, parte del problema del rechazo de los jóvenes a tomar parte en cuestiones como la opresión de clases o la injusticia social tanto dentro como fuera del aula, tiene que ver con el hecho de que en los Estados Unidos la dominación y la opresión no son tan evidentes como en muchos países del Tercer Mundo. Es poco obvio que la sociedad civil norteamericana esté estructurada a partir de divisiones basadas en el conflicto entre el trabajo y el capital. Por ello, las relaciones de clase no parecen causar desigualdades, y la atención se centra en las instancias opresivas como las divisiones por sexos, las diferencias de edad o el conflicto étnico. En otras palabras, no vivimos bajo estructuras de terror como las detectadas, por ejemplo, en El Salvador o en Guatemala, donde los trabajadores son despachados por un *coup de grtice* en el frente. Por otro lado, las acciones colectivas no parecen ser necesarias en un clima de pluralismo político y cultural, aunque la presencia de la clase baja negra y de los vagabundos está cambiando esta espectacular imparcialidad de la opresión humana. El hecho es que la opresión clasista, sexual y racial existe, aunque el público en general tenga una percepción diferente (Baum 1987).

Grossberg admite que, dada la incursión de la nueva derecha en la frontera entre afecto *e* ideología, donde son posibles las respuestas sólo o principalmente emocionales sin la intervención del entendimiento ideológico o del compromiso, queda poco espacio para el «optimismo de la voluntad» de Gramsci, tan necesario para la lucha política, para comprender y confrontar el compromiso afectivo fuera del sistema del poder cultural en el que tal inversión es construida, y para asumir la necesaria relación entre inversión afectiva y sistemas externos de significado. Por ejemplo, el deseo de conservadores y patriotas de convertir en crimen el acto de quemar una bandera (a través de una enmienda constitucional o de un estatuto de blasfemia civil) como reacción contra el reciente fallo del Tribunal Supremo de los Estados Unidos, ilustra con claridad la vinculación afecti-

va en la que, en palabras de Grossberg, el patriotismo es interpretado como un «núcleo vacío» desprovisto del tipo de compromiso ideológico que hace imposible socavar una definición del término «norteamericano» que no sea un compromiso absoluto con la misma Norteamérica.

En esta obra se adopta la postura de que, en relación a lo que está ocurriendo en el frente popular, la pedagogía crítica se debe convertir en una estrategia y en una respuesta poderosa a las condiciones históricas que nos han generado como sujetos, y a las formas en que cotidianamente estamos insertados en la frontera de la cultura popular y en las estructuras de poder existentes. En el libro se argumenta que la clarificación de algunas de las prácticas propias de la pedagogía crítica, como una forma de trabajo intelectual, tiene efectos transformadores, permitiéndonos desconstruir y desplazar nuestras inversiones afectivas a «un nivel más alto de abstracción para transformar así lo empíricamente dado por hecho en algo determinado concretamente» (Grossberg 1988c: 68).

¿Nos atrevemos a crear una pedagogía crítica que sea capaz de proporcionar a los estudiantes las condiciones necesarias para rechazar lo que ellos experimentan como algo dado; una pedagogía que incluya el enfoque agudo de las relaciones entre las economías de inversión de capital, las economías políticas, las economías morales, las economías de «libre» expresión, las economías sexuales, las economías de formación de creencias e identidades, y la construcción del deseo y la formación de la voluntad humana; una pedagogía del descontento y de la atrocidad capaz de contestar a la hegemonía de las definiciones de lo cotidiano como «la forma como son las cosas»; una pedagogía que rechace la rígida distinción entre expresión noble y cultura popular, entre arte y experiencia, entre razón *e* imaginación? En nuestras facultades de educación necesitamos una pedagogía crítica que pueda problematizar la enseñanza como un ámbito de la construcción moral y cultural, y de la construcción de la identidad nacional, y que enfatice la creación de ciudadanos educados como una forma de emplazamiento, como una construcción geopolítica, como un proceso en la formación de la geografía del deseo cultural. ¿Nos atrevemos a transformar las modalidades de enseñanza de nuestras escuelas en actos de disonancia y en intervenciones en la inscripción ritual de nuestros estudiantes en los códigos de la cultura dominante; en rechazos estructurales respecto a naturalizar las relaciones de poder existentes; en la creación de contrapúblicos subalternos?

Sólo tiene sentido aquel currículum que adopte como foco de investigación el estudio de la cultura cotidiana, informal *y* popular, y de cómo los patrones culturales de poder que informan a dichas culturas están implicados en la formación de la subjetividad y la identidad individual. La pedagogía no sólo se da en las escuelas sino también en todos los emplazamientos culturales. El medio electrónico quizá sea el lugar de producción

pedagógica más grande que existe —se podría decir que es una forma de pedagogía perpetua—. Los estudiantes, además de poseer las capacidades lecto-escritoras aplicables a la cultura impresa, necesitan reconocer cómo se forman sus identidades y cómo se producen sus «mapas conceptuales» por su vinculación con los mass-media electrónicos y con otros tipos de mass-media, de manera que sean capaces de vincularse en formas alternativas de autosimbolización y obtener así beneficios importantes en la construcción de sus propias identidades y en la dirección de sus deseos. Es en esta investigación donde los profesores y los estudiantes se convierten en agentes culturales que trabajan por la emancipación propia y social. Abogo por una pedagogía de la alfabetización crítica en el lenguaje de los mass-media, que está vinculada con lo que Paul Willis (1990) ha denominado «estética fundamentada», diseñada para proporcionar a los estudiantes los recursos simbólicos necesarios para la autoformación y la formación social creativas, de forma que puedan reafrontar críticamente los vastos e inexplorados espacios de la cultura común.

Estoy sugiriendo que los estudiantes necesitan hacer juicios críticos sobre lo que la sociedad puede significar, y sobre lo que es posible o deseable fuera de las configuraciones de poder y privilegio existentes. Los estudiantes han de ser capaces de pasar a diferentes zonas de diversidad cultural y formar lo que Trinh T. Minh-ha (1988) llama identidades híbridas, para así repensar la relación de uno mismo con la sociedad, de uno mismo con el otro, y profundizar en la visión moral del orden social. Esto saca a la luz una importante cuestión: ¿cómo se configuran las categorías de raza, clase, género y preferencia sexual en los márgenes y los centros de la sociedad, y cómo pueden los estudiantes ver la historia como una forma de reclamar poder e identidad? El alfabetismo crítico de los mass-media al que me refiero está estructurado en torno a la noción de una política de situación e identificación como cruce de frontera. Se fundamenta en el imperativo ético de examinar las contradicciones de la sociedad norteamericana sobre el significado de libertad, sobre la demanda de justicia social, las contradicciones entre las obligaciones de los ciudadanos por un lado, y el silencio estructurado que permite incidentes de sufrimiento en la vida cotidiana, por el otro.

Es importante que los pedagogos críticos no elijan en sus formulaciones teóricas el sueño crónico de la totalidad y la completitud. En lugar de adoptar la misión de formular una gran teoría, los pedagogos críticos deberían empezar a conectar la causa de la transformación social con una visión más completa del proyecto de la pedagogía crítica, aligerado por la estrechez de miras que ha caracterizado a tantos proyectos educativos radicales del pasado que les permitieron trabajar simplemente en el contexto de la ideología crítica, del análisis de clases o del análisis de géneros. Para rescatar la misión de la pedagogía crítica en un lenguaje de posibilidad,

pueden relacionarlo de forma más persuasiva y pasional con la idea de lo que significa estar verdaderamente autorizado. Con ello, los pedagogos críticos deben buscar la creación de espacios sociales que rompan la tensa garra de la jerarquía y la división social, y construir lo que Roberto Unger llama «el ennoblecimiento de la solidaridad humana» (Unger 1987: 212), como una tarea que hace «posible el logro en nuestras sociedades de un compromiso de corazón que no descanse en la ilusión o en la mala fe» (pág. 212). Es decir, es misión de la pedagogía crítica la construcción de una praxis para los maestros que impulse una solicitud activa hacia los marginados y los desposeídos, tanto hombres como mujeres, hacia aquellos que han sido desposeídos por la incursión de la lógica del capital en el mundo tanto rural como urbano de Norteamérica.

La praxis a la que me referiré a lo largo de este libro es una praxis vivida en solidaridad con todas las víctimas que luchan por superar su sufrimiento y su alienación. La irrupción de los pobres en nuestros pueblos y ciudades durante la última década exige la conversión de la enseñanza en una praxis de solidaridad donde lo individual y lo personal se sitúa siempre en relación con lo colectivo y lo comunitario (sin la cohesión simplista que dichos términos suelen implicar). Es una praxis que pretende ocupar la historia con la intención de ayudar a los débiles a colocarse en ella. Ello significa animar a los profesores a cooperar con los oprimidos en su sufrimiento, a medida que luchan juntos por trascender y transformar las circunstancias de su debilidad (Chopp 1985). En otras palabras, debemos convertir el reto de enseñar en la misión de fortalecer a los débiles para que salgan de su estado de dependencia y pasividad, y debemos concebirlo tanto como un movimiento informado orientado a la transformación revolucionaria social y económica, como una forma de alcanzar lo que Brian Fay llama «el estado de la claridad de reflexión» (1987). Éste es un estado de liberación «en el que la gente sabe cuáles de sus deseos son genuinos porque saben quiénes son en realidad, y un estado de autonomía colectiva en el que la personas tienen el poder de determinar racional y libremente la naturaleza y la dirección de su existencia colectiva» (pág. 205).

Con la búsqueda de la monoidentidad constitutiva de una experiencia genuina de liberación, intento evitar quedar atrapado en una negatividad totalizante -lo que denomino antiutopismo incipiente, malestar de izquierda, o una trinchera en la desesperación característica de aquellos que han abandonado un lenguaje de esperanza y posibilidad-. Además, mi enfoque teórico es deliberadamente casto al evitar seguir ningún esquema o fórmula preestablecido, y es conscientemente multidisciplinar ya que he optado por colaborar con diferentes tipos de saberes contemporáneos: semiótica, hermenéutica, teoría crítica, teología de la liberación y postestructuralismo. Pero con ello considero que no me aparto de lo concreto, si-

no que me muevo hacia la complejidad de lo concreto. En palabras de Matthew Lamb:

> La teoría no es una abstracción empobrecida lejos de... la realidad. En cambio, la teoría crítica es un profundo esfuerzo por comprender la realidad de forma más adecuada. La teoría, así, se aleja de lo concreto sólo para volver a él en forma de una especie de aplicación práctica. Sin embargo, la teoría se mueve continuamente hacia la complejidad de lo concreto y, en la medida en que indique correctamente las tensiones contradictorias que se dan bajo lo concreto en la realidad, será capaz de guiar la transformación de la realidad.
>
> (1982: 49-50)

La pedagogía de lo concreto, en la que se centra esta obra, se fundamenta en una política de la ética, la diferencia y la democracia. Es desvergonzadamente utópica en su contenido y finalidad, y articula una visión del y por el futuro que mantiene que si no sabemos por lo que estamos trabajando, nunca sabremos si en nuestra lucha por la libertad humana se han cumplido esas condiciones. Nuestros pensamientos y acciones están así deliberadamente diseñados para romper la fijeza unitaria y la cohesión de la esfera social y pública. Me refiero a la pedagogía que se fundamenta en la importancia del «otro» y en la necesidad de crear una base común para unir la noción de diferencia a un lenguaje compartido públicamente sobre la lucha y la justicia social (Giroux 1988b). Al igual que MacCannell, creo que el positivo potencial de la posmodernidad «depende de su capacidad de reconocer y aceptar al otro como radicalmente otro... la posibilidad de reconocer e intentar establecer un diálogo, a igual nivel, con formas de inteligencia absolutamente diferentes de las [nuestras] propias» (MacCannell 1989: xv). Sin embargo, Rosaldo señala que la radicalidad del otro puede no ser hoy radical como lo era antes, ya que:

> La rápidamente creciente interdependencia global ha mostrado cada vez con más claridad que ni el «nosotros» ni el «ellos» son tan homogéneos ni están tan netamente delimitados como podía parecer... Todos nosotros vivimos en el interdependiente mundo de finales del siglo xx marcado por el préstamo mutuo a través de los poros de las fronteras nacionales y culturales que están saturadas de desigualdades, poder y dominación.
>
> (1989: 217)

En la política de la diferencia que rodea a la pedagogía crítica analizada en este libro, la diferencias rearticulan y moldean la identidad de forma que los estudiantes pueden rechazar activamente el rol de esclavo cultural y de centinela del *statu quo,* para reclamar, remodelar y transformar su propio destino histórico. La pedagogía por la que abogo, plasmada y encarnada en las páginas que siguen, no se basa en la cultura común, o en la

trascendencia de los conocimientos locales o los particularismos. En otras palabras, no está vinculada ni con la epistemología ilustrada ni con el liberalismo económico, sino con un nuevo socialismo imaginario basado, no en formas específicas de racionalidad, sino en formas de acción destotalizada y en la expansión de la esfera de la democracia radical hacia nuevas formas de vida social. Es un movimiento que se aparta de lo que Arnold Krupat llama «universalismo humanístico no autocrítico», y se dirige hacia un «cosmopolitismo crítico» (1991: 243) que no pide a la gente que descarte sus enraizamientos étnicos y locales por unos vínculos más globales, sino que interroga *aquello de universal que ya contiene lo local* y examina hasta qué punto lo étnico y lo regional *está ya poblado por otras perspectivas y significados.* Nos creamos nuestro espacio, nuestro hogar, en esta zona de disputa entre lo local y lo global, entre significados y prácticas sociales dominantes y subordinadas, buscando su rearticulación en el interés de una mayor libertad y justicia social. Nuestros hogares pedagógicos, nuestros «toldos», han de convertirse en espacios culturales donde los estudiantes sean capaces de formar redes de negociaciones intracomunales entrelazadas, espacios que se orienten hacia la construcción de relaciones íntimas y de patrones comunales coarticulados en las aulas y en las comunidades circundantes, y que se tomen en serio el proyecto de la liberación humana y de la justicia social.

El reto de la pedagogía crítica es desalentador en el momento actual de amnesia histórica, en el que nuestros mentores públicos han sido reemplazados por francotiradores culturales y cazadores furtivos urbanos, en el que las identidades contrahegemónicas son cambiadas por producciones estéticas más domesticadas, en el que la visión de lo que la educación debería ser parece una mezcla del espíritu *rah rah** de una excursión escolar anglicana, de las oportunidades de aprendizaje de un campamento para jóvenes criminales, y de todo el forraje intelectual que se puede cribar de un pote lleno de materia cerebral fosilizada. El currículum global para la instrucción cívica del capitalismo tardío está siendo escrito por Edina de Abfab y Patsy, a medida que la educación está siendo transformada en otro cómodo teatro para aficionados del estilo de vida, un subsector de la economía creado para servir a los intereses empresariales de la cultura promocional y acelerada. El futuro tiene un aspecto vacío e intenso. La película de Oliver Stone, *Asesinos natos* (Natural Born Killers, 1994), nos da una idea del «gracioso» Ciudadano Golem que la cultura capitalista está produciendo, y del fabuloso futuro que nos espera en la cultura depredadora. Preparáos profesores para un currículum *agitado.* Va a ser real.

* Se trata de una típica exclamación escolar, una expresión de júbilo que podría ser equivalente a ¡Hurra! [N. del r.]

PRIMERA PARTE

PEDAGOGÍA, CULTURA Y CUERPO

Capítulo 1

LA PEDAGOGÍA RADICAL COMO POLÍTICA CULTURAL: MÁS ALLÁ DEL DISCURSO DE LA CRÍTICA Y EL ANTIUTOPISMO

Con Henry A. Giroux

En los últimos quince años, en los Estados Unidos ha emergido una teoría radical de la educación. Definida a grandes rasgos como «la nueva sociología de la educación» o «una teoría crítica de la educación», la pedagogía crítica desarrollada dentro de ella pretende examinar las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan a la sociedad dominante. La pedagogía crítica, a pesar de no constituir un discurso unificado, ha conseguido plantear importantes contradicciones al discurso positivista, ahistórico y despolitizado que suele integrar las modalidades de análisis utilizadas por los críticos de la enseñanza liberales y conservadores, modalidades claramente visibles en la mayoría de facultades de educación. Adoptando como uno *de* sus puntos fundamentales la necesidad de reenfatizar el centralismo de la política y el poder para comprender cómo funcionan las escuelas en el conjunto de la sociedad, la pedagogía crítica ha catalizado gran número de trabajos sobre la economía política de la enseñanza, el Estado y la educación, las políticas de representación, y la construcción de la subjetividad de los estudiantes.

Los escritos expurgatorios de la pedagogía crítica han proporcionado una teoría y un análisis radical de la enseñanza, añadiendo nuevos planteamientos provenientes de varias posturas de la teoría social crítica, y desarrollando a la vez nuevas categorías de indagación y nuevas metodologías. La pedagogía crítica no se ubica fisicamente en ninguna escuela ni en ningún departamento universitario, sino que constituye un conjunto homogéneo de ideas. Sin embargo, los teóricos educativos críticos están unidos en el intento de fortalecer a los débiles y de transformar las desigualdades y las injusticias sociales. Aunque constituyen sólo una pequeña minoría de la profesión académica y de los profesores de centros públicos, el movimiento es lo bastante sustancial como para suponer una presencia que reta a la profesión docente.'

Una de las principales funciones de la teoría crítica ha sido la de revelar y retar al privilegio ideológico otorgado a la escuela en nuestra vida po-

lítica y cultural. Especialmente en la última década, los teóricos de la educación han pasado a ver la educación como una empresa política y cultural. Los últimos desarrollos en la sociología del conocimiento, en la historia de la conciencia, en el estudio crítico del discurso colonial, en el marxismo cultural, en la teoría social continental y en la teoría feminista, han provocado una reformulación conceptual de las escuelas como algo más que simples lugares de instrucción. Así, pueden ser consideradas como arenas culturales donde ideologías y formas sociales heterogéneas comisionan en una irrefrenable lucha por la dominación. Por lo general, en estos contextos las escuelas han sido analizadas como una especie de mecanismos para el capital humano, en los que los grupos de estudiantes son privilegiados en función de la raza, la clase social o el sexo; pero raramente se han analizado como agentes de fortalecimiento personal y social.

Esta nueva perspectiva ha generado una concepción de la escuela como terreno de contestación. Los grupos de las culturas dominantes y subordinadas negocian en términos simbólicos; estudiantes y profesores adoptan, aceptan y a veces se resisten a las formas en que las prácticas y las experiencias escolares son nombradas y legitimadas. La concepción tradicional de la instrucción escolar -el aprendizaje como un proceso neutral o transparente, antisépticamente extraído de los conceptos de poder, política, historia y contexto- ya no puede ser ratificada con credibilidad. De hecho, los investigadores de la tradición crítica han dado prioridad a las categorías de lo social, lo cultural, lo político y lo económico, para así comprender mejor los desarrollos de la enseñanza contemporánea.

Los teóricos de la tradición crítica examinan la enseñanza como una forma de política cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza representa siempre unas formas de vida social, siempre está implicada en relaciones de poder y de prácticas sociales, y privilegia aquellas formas de conocimiento que proporcionan una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general los teóricos críticos de la educación afirman que las políticas culturales de las escuelas inculcan histórica y actualmente una ideología profesional meritocrática, racionalizando la industria del conocimiento por niveles de clase social; reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo; y fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante la enfatización de la competitividad, el androcentrismo, el logocentrismo y el etnocentrismo cultural.

La pedagogía crítica adopta paradigmas provenientes de la tradición intelectual europea, y se basa también en una tradición exclusivamente norteamericana. Esta tradición se extiende desde la corriente principal de John Dewey, William H. Kilpatrick, y otros, hasta los esfuerzos más radicales de los reconstruccionistas sociales de los años veinte como George Counts y John Childs, pasando por el trabajo de Theodore Brameld y por las contribuciones más teóricas de los teóricos revisionistas.'

Uno de los principios fundamentales que integran la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado. La preocupación por la atrofiada dimensión ética de la educación ha provocado que los teóricos izquierdistas adopten la reconstrucción crítica social de lo que significa «estar escolarizado». Postulan que toda práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados. En su sentido más amplio, esto engloba una opción preferente por los pobres y por la supresión de las condiciones que generan sufrimiento humano. Estos teóricos son críticos ante el énfasis de la democracia en el individualismo y en la autonomía, y se cuestionan la asunción de que los individuos sean ontológicamente independientes, o de que sean los agentes sociales autónomos, racionales y automotivados construidos por el humanismo liberal. Los análisis de la enseñanza, teórica e históricamente no situados, promulgados por las críticas liberales y conservadoras, representan diferentes aspectos ideológicos de la sociedad dominante; cada perspectiva privilegia los intereses de la cultura dominante con igual facilidad. En concreto, se ha demostrado que la perspectiva liberal ha sido reapropiada por la misma lógica que pretendía criticar. En cambio, la perspectiva radical implica una reinspección crítica del liberalismo, en un intento concertado de desplazar sus asunciones eurocéntricas, patriarcales y logocéntricas. Utilizando estrategias teoréticas que permiten criticar y transformar con más insistencia el contenido oculto y sumergido en la enseñanza, los educadores críticos trabajan para revelar las condiciones materiales y sociales de la producción y recepción escolar.

Los pedagogos radicales han argumentado que las escuelas no proporcionan oportunidades para el fortalecimiento personal y social, retando así a la asunción dominante de que la escuela actúa como un importante mecanismo en el desarrollo de un orden social igualitario y democrático. También han rechazado la consideración general de que la escuela constituye el principal espacio para la movilidad económica y social, argumentando en su lugar que la enseñanza norteamericana ha fallado en su promesa de llevar a cabo una reforma igualitaria. Desde esta perspectiva, los resultados económicos, sociales y políticos de la enseñanza son mucho mayores para los económicamente acomodados que para los desaventajados. El currículum se convierte tanto en una «tradición selectiva» como en una práctica engañosa, que proporciona a los estudiantes formas particulares de conocimiento, ideológicamente codificadas de manera similar a los bienes y servicios que han sido sometidos a la lógica de la comodificación.[3]

En sus esfuerzos por refutar la creencia popular de que la escuela es fundamentalmente una institución democrática, los críticos radicales han

intentado demostrar que los currículums, el conocimiento y la política educativa dependen del mercado y de las fortunas de la economía. Advierten del peligro de decepción por parte de los que piensan que tanto los conservadores como los liberales se sitúan en una plataforma verdaderamente progresista, desde la cual se pueden adoptar decisiones educativas en base a estándares transparentes y desinteresados. Además, su crítica ha revelado que la aplicación de estándares rigurosos nunca es inocente o neutral ante los contextos social, económico e institucional. Desde esta perspectiva, la enseñanza se debe analizar siempre como un proceso cultural *e* histórico en el que los grupos selectos son posicionados mediante relaciones asimétricas *de* poder. Los teóricos radicales se niegan a aceptar la función que el capitalismo les asigna como intelectuales, profesores y teóricos sociales: servir a los postulados ideológicos *e* institucionales existentes en los centros públicos de enseñanza, y simultáneamente reducir los valores y habilidades de los grupos minoritarios. Es decir, los educadores de la tradición crítica conciben la enseñanza como el medio de transmisión y reproducción de lo que Paulo Freire llama «la cultura del silencio».

Un elemento central en sus intentos de reformar la educación pública ha sido el rechazo crítico de los peores aspectos del proyecto moderno de ilustración, plasmados en términos de positivismo debilitado, de razón instrumental y de control burocrático, que han sido tácitamente introducidos en los modelos de planificación curricular y en los enfoques dominantes de la teoría y la práctica educativa. Reforzada por ciertas ramas de la teoría feminista y de la teoría social posmodernista, la pedagogía crítica sigue retando a la, a menudo no contestada, relación entre la escuela y la sociedad, desenmascarando así con eficacia a la principal corriente del desarrollo de la pedagogía que la plantea como proveedora de igualdad de oportunidades y como generadora del acceso a las virtudes de democracia igualitaria y de análisis crítico. Rechazando la afirmación conservadora de que la enseñanza es políticamente opaca y valorativamente neutra, la pedagogía crítica ha intentado fortalecer a los profesores e investigadores dándoles formas más críticas de comprender el rol de la escuela en una sociedad dividida en función de la raza, la clase social y el sexo. La pedagogía crítica ha generado categorías decisivas para analizar temas como la producción de las experiencias de los estudiantes, los exámenes, las ideologías de los profesores, y determinados aspectos de la política escolar, temas que los análisis conservadores y liberales han obviado con demasiada frecuencia. De hecho, la pedagogía crítica ha fijado las dimensiones políticas de la enseñanza, argumentando que la principal función de la escuela es la de reproducir los principios, valores y privilegios de las élites existentes.

La pedagogía crítica se compromete con formas de aprendizaje y acción que son adoptadas en solidaridad con los grupos subordinados y mar-

Pinados. La pedagogía crítica se centra en el autofortalecimiento y en la transformación social, además de cuestionar lo que se da por hecho, o lo aparentemente evidente o inevitable, en la relación entre las escuelas y el orden social.

Sin embargo, muchas tendencias actuales en la pedagogía crítica están estancadas en la debilidad endémica de un proyecto teórico centrado en el desarrollo de un lenguaje de la crítica. La pedagogía crítica se impregna en una postura de indignación moral hacia las injusticias reproducidas en las escuelas públicas norteamericanas. Desafortunadamente, este énfasis unilateral en la crítica topa con la carencia de principios éticos y pragmáticos en los que fundamentar su propia visión de la sociedad y de la enseñanza, y desde los que orientar la dirección de la praxis crítica.

¿Cómo se redefine el propósito de la enseñanza pública y cómo se replantea el rol de la enseñanza y del aprendizaje en términos de emancipación? Los teóricos radicales de la educación más ortodoxos no han sido capaces de pasar del criticismo a una visión sustantiva, de un lenguaje crítico a un lenguaje de posibilidad. Inspirados en la perspectiva tradicional del marxismo y el socialismo, del liberalismo y de la teoría democrática, los pedagogos críticos han generado una importante crítica a la cultura y a las industrias del conocimiento; pero han sido incapaces de concebir la reforma pedagógica y curricular fuera de las asunciones metafísicas más debilitantes de la Ilustración. Además han fracasado en el logro de los objetivos más nobles de la modernidad, como son vincular la razón a los valores y a la reflexión ética sobre el proyecto de emancipación individual y de justicia social. Estos críticos no han sido capaces ni de movilizar adecuadamente a los sectores públicos clave, ni de afrontar el habitual ataque conservador a las escuelas (Giroux y McLaren 1994a) y el filisteísmo de los burócratas federales del Departamento de Educación *de* Estados Unidos. Este *impasse* teórico y político parece marcar una frustración de *fin de siéele* con los modelos económico-políticos de reforma educativa y un fracaso del progresismo liberal. A un nivel más amplio, su trabajo permanece trabado por una modalidad de análisis que flota sobre, en lugar de tomar directamente, las contradicciones del orden social y sus esfuerzos para transformarlo.

En términos generales, los pedagogos críticos no han sido capaces de desarrollar un discurso crítico que proporcione la base teórica necesaria para plantear enfoques alternativos a la organización escolar, al currículum, a la pedagogía en el aula y a las relaciones sociales (Giroux y McLaren 1987). Tampoco se ha intentado redefinir al actor social individual —tanto el profesor como el estudiante— como constituido por múltiples subjetividades organizadas, que son generadas y asentadas en formas complejas y contradictorias. El ímpetu programático de las reformas educativas radicales es frenado por el limitado objetivo emancipatorio de ha-

cer problemático lo cotidiano. Pero aunque el cuestionamiento de las dimensiones ideológicas de las transacciones en el aula —por ej. la postura estructural del pensamiento en relación con la totalidad social— es sin duda recomendable como punto de partida, no puede potenciar el proyecto de democratización de nuestras aulas, a no ser que se una al fin más amplio de reconstituir las escuelas como esferas contrapúblicas (Giroux y McLaren 1986a). El lenguaje de la crítica que nutre la mayoría de la teorización radical es individualista, eurocéntrico, androcéntrico y reproductivo; los educadores críticos no reconocen que la lucha por la democracia, en el sentido amplio de transformar las escuelas en esferas públicas democráticas, ha de ser política y éticamente precedente a la habilidad de los profesores de hacer «dobles interpretaciones destructivas. Es decir, estas sugerencias de lenguaje programático están encerradas en la limitada postura de las teorías de la reproducción y la resistencia (Giroux y McLaren 1986b). En general, la pedagogía crítica ha sido acusada de proporcionar una visión mecánica y determinista del orden social, y una visión liberal, humanista y cartesiana de la acción humana. Su énfasis en la construcción de la subjetividad individual del estudiante, entre particulares alineaciones discursivas y configuraciones del poder/conocimiento, ha desviado la atención del concepto de lucha colectiva. Reconocemos, junto a teóricos feministas y otros, que debemos luchar contra la imposición de una experiencia femenina unitaria y de experiencias universales basadas en la raza o en la clase social, y confiamos en que la pedagogía crítica sea capaz de ocuparse de estos temas y a la vez descubrir nuevas formas de establecerse como una fuerza colectiva compensatoria que tenga el poder de implantar una condición de posibilidad radical, lo que Laclau y Mouffe denominan la construcción de un «radical imaginario» (1985: 190).

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO UNA FORMA DE POLÍTICA CULTURAL

A pesar de los avances que la pedagogía crítica ha experimentado durante la última década, todavía no se ha resuelto el problema de cómo se define y se desarrolla la política cultural. Este problema proviene de la unilateralidad de los análisis de la tradición crítica. La pedagogía crítica no ha conseguido articular una visión tendente al autofortalecimiento y a la transformación social; consecuentemente, es necesario especificar el significado del término «pedagogía crítica» con más precisión.

El término «pedagogía» se refiere al proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados. Por ello, considera también la manera como profesores y estudiantes se posicionan en las prácticas discursivas y en las relaciones de poder/conocimiento. La «pedagogía» también hace referencia a cómo nos representamos a nosotros

mismos, a los otros y a las comunidades en las que hemos elegido vivir. En cambio, el término «pedagogía crítica» subraya la naturaleza partidista del aprendizaje y del esfuerzo; proporciona un punto inicial para vincular el conocimiento con el poder, y un compromiso para desarrollar formas de vida comunitaria que se tomen en serio la lucha por la democracia y por la justicia social. La pedagogía crítica presupone siempre una visión particular de la sociedad. Como nos recuerda Roger Simon, la pedagogía crítica se basa en un proyecto de fortalecimiento. Sin una visión de futuro -sin preguntarse, «¿fortalecimiento para qué?»- la pedagogía crítica se ve reducida a un método para la participación que considera la democracia, no como un medio, sino como un fin. En palabras de Simon, la pedagogía crítica debe ser diferenciada de la enseñanza:

> Para mí el término «pedagogía» es más complejo y extenso que el de «enseñanza», referido a la integración práctica de determinados contenidos y diseños curriculares, de estrategias y técnicas de instrucción , y de evaluaciones, propósitos y métodos. Todos estos aspectos de la práctica educativa se unen en las realidades de lo que ocurre en las aulas. Juntos organizan una visión de cómo el trabajo de un profesor en un contexto institucional especifica una determinada versión de cuáles son los conocimientos más valiosos, de lo que significa conocer algo, y de cómo podemos construir las representaciones de nosotros mismos, de los otros y de nuestro entorno físico y social. En otras palabras, hablar de pedagogía es hablar simultáneamente de los detalles de lo que los estudiantes y los otros pueden hacer juntos y de la política cultural que fundamenta dichas prácticas. Desde esta perspectiva no podemos hablar de modalidades de enseñanza sin hablar de política.
>
> (Simon 1987: 30)

Desgraciadamente, la nueva derecha ha naturalizado el término «crítica» mediante su uso repetido e impreciso, eliminando así sus dimensiones política y cultural y su potencialidad analítica, y limitando su significado al de «habilidades de pensamiento». La enseñanza se ve así reducida a «transmitir» habilidades e informaciones básicas y a santificar los cánones de la tradición cultural dominante. La concepción moral que fundamenta esta perspectiva anima a los estudiantes a triunfar en el mundo de formas sociales existente. La pedagogía crítica, en la acepción utilizada aquí, se refiere a una forma de política cultural dirigida hacia la intensificación y la transformación de la imaginación social. Nuestra misión aquí es la de señalar las implicaciones que dicha conceptualización tiene para la educación.

La pedagogía crítica, como forma de política cultural, intenta reorientar las limitaciones ideológicas de los actuales análisis de la enseñanza y de las principales discusiones en pedagogía, particularmente las que aparecen en los programas de formación del profesorado. Por ejemplo, los es-

tudiantes de ciencias *de* la educación suelen ser introducidos en una concepción unidimensional de la enseñanza; así, conciben la enseñanza como un conjunto de reglas y de prácticas reguladoras que han sido desprendidas de toda ambigüedad, contradicción, paradoja *y* resistencia. Las escuelas son presentadas como ajenas a todo conflicto y contestación ideológica. Normalmente los educadores conciben el conflicto en las escuelas como un «conflicto comportamental» -intentando legitimar determinadas formas de comportamiento no reglado-, percepción ésta reforzada por los mitos *de* la «cultura de la pobreza» o de la naturalidad de las «deficiencias» culturales o raciales, que nosotros leemos como una percepción de «falta de blancura» de los estudiantes por parte de la mayoría de profesores que pertenecen a la cultura blanca dominante. La realidad del aula raramente es presentada como una realidad socialmente construida, determinada históricamente, y mediatizada a través de relaciones institucionalizadas de clase, sexo, raza y poder. Esta concepción dominante de la enseñanza contradice ampliamente las economías de poder, privilegio y sumisión-formación, en las que los estudiantes de ciencias de la educación están situados durante la realización de los *prácticums* en las aulas *de* las escuelas. Los estudiantes se les suele enseñar a visionar su propio capital cultural y sus experiencias vitales como integrantes de un referente subjetivo sin significado; lo que cuenta en la perspectiva dominante no es la fragilidad o la importancia de la propia voz y las propias creencias, sino la «fuerza» y el imperativo de una lógica tecnocrática que unifica la subjetividad en un régimen masculinista de poder y autoridad. En las principales facultades de educación, las prácticas y los métodos *de* enseñanza suelen estar vinculados a un menú de modelos *de* aprendizaje utilizados en condiciones estipuladas -condiciones en las que las cuestiones de cultura y poder son totalmente anuladas o relegadas a los márgenes, en favor de cuestiones relacionadas con propiedades procesuales, estrategias de aprendizaje, teorías de desarrollo, y resultados comportamentales. [4]

En efecto, la pedagogía crítica como política cultural defiende una forma de teoría y de aplicación del currículum que enfatiza lo histórico, lo cultural y lo discursivo en relación con los materiales y las modalidades de enseñanza. Así, defiende una intersección fundamental entre teorización social y curricular. También busca una problematización de las experiencias y las necesidades de los alumnos, como base para explorar el enfrentamiento entre sus vidas inmediatas y las limitaciones y posibilidades de la sociedad en su conjunto. La pedagogía crítica como una forma de política cultural, pretende proporcionar a los educadores una oportunidad para examinar, desmantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas. ¿Cómo se produce el significado? ¿Cómo se construye el poder y cómo se refuerza en el aula y en la vida escolar? Las estrategias desconstructivas de la teoría social posmoderna son

herramientas instrumentales para responder a esas preguntas mediante la crítica radical. Lo central de dicha perspectiva no es simplemente la apropiación crítica de la semiótica, la hermenéutica o las estrategias marxistas sino también un compromiso con la esperanza y la emancipación, y el deseo de relacionar la práctica educativa con el bien público. Este compromiso es subrayado por la concepción del currículum como la expresión del conflicto, y por la toma de conciencia de que el currículum constituye uno de los principales agentes en la introducción, preparación y legitimación de las formas de vida social.

La pedagogía crítica como forma de política cultural también está implicada en la construcción de un lenguaje que fortalezca a los profesores para abordar seriamente el rol de la enseñanza y su participación en el conocimiento y el poder. Los profesores necesitan categorías críticas que prueben el estatus factual *de* las epistemologías androcéntricas, occidentales y blancas; éstas posibilitarán que las escuelas sean interrogadas como lugares implicados en la producción y transmisión de las prácticas sociales que reproducen los imperativos de la cultura dominante, lineales y orientados al beneficio, con su relación con la deshumanización institucional. Conceptualizando la pedagogía crítica como una forma de política cultural, subrayamos la idea de que la cultura escolar no es neutral, sino que contiene una ideología determinada. Ésta consiste en prácticas sociales estipuladas y en difusas configuraciones de poder, así como en ideas históricamente mediatizadas y en visiones del mundo que apoyan los intereses de los grupos dominantes. Desde esta perspectiva, la enseñanza no refleja la ideología dominante, sino que la constituye. Es decir, la enseñanza es un aspecto integral (aunque mediatizado) de la ideología dominante y proporciona las prácticas sociales y las limitaciones materiales necesarias para que la ideología haga su trabajo. Una parte de dicho trabajo consiste en disciplinar la conciencia con lenguajes de análisis selectivos y con la reproducción de formas sociales y culturales específicas a través de la pedagogía; también consiste en la construcción *de* relaciones de dependencia en función de la raza, la clase y el sexo, y en generar sentimientos *de* autonegación y fracaso; todo esto está asegurado por una psicologización, en forma de lamento de víctima, del fracaso escolar que se apova en una concepción masculinizada y privatizada del ego cartesiano. Esta postura realza la necesidad que tienen los educadores de explorar cómo la escuela produce, contesta y legitima las experiencias de los estudiantes; además señala la necesidad de que los educadores conviertan las escuelas en espacios *de* mayor igualdad social, y de mayor oposición a las definiciones de verdad dominantes y a las estructuras de poder.

EL CURRÍCULUM COMO FORMA DE POLÍTICA CULTURAL [5]

Concebir la pedagogía crítica como una forma de política cultural significa subrayar la importancia que tiene comprender la enseñanza y la pedagogía como una expresión de la teoría social radical. En los últimos años, los teóricos educativos de izquierdas han utilizado la teoría social crítica para aumentar nuestro concepción de la enseñanza como una empresa esencialmente política, como una forma de reproducir o privilegiar determinadas discusiones, junto al conocimiento y al poder que conllevan. Como consecuencia de ello, muchos educadores han pasado a concebir la enseñanza como determinada y determinante, como limitante y posibilitadora. El núcleo conceptual de la disciplina radical a lo largo de la última década ha estado fuertemente influido por el redescubrimiento de Marx, y ha conllevado el resurgimiento de las escondidas conexiones entre la enseñanza y la dimensión económica de la producción capitalista. Estamos de acuerdo con esa postura, especialmente con el argumento de Ernest Mandel que dice que estamos entrando en una forma de capitalismo corporativo en que el capital se ha expandido hacia áreas antes no corruptas por el lenguaje y la lógica del intercambio de comodidad (Mandel 1975). También coincidimos en que las formas de poder y de control se han vuelto mucho más difíciles de descubrir, ya que ahora aparecen disfrazadas dentro de circuitos de signos y significados producidos electrónicamente, circuitos que saturan prácticamente todos los aspectos de la vida pública y privada (Brenkman 1979; Aronowitz 1981). Pero esta postura no ha logrado escapar del reduccionismo económico que intenta alejar. Dicho reduccionismo, en sus formas más sofisticadas, se evidencia en el trabajo continuo de los teóricos educativos radicales que hiperenfatizan la relación entre la escuela y la esfera económica, aunque se niegan a analizar el rol de los signos, símbolos, rituales, narrativas y formaciones culturales en el nombramiento y construcción de las subjetividades y voces de los estudiantes. [6]

El capitalismo de Estado es mucho más que una serie de determinaciones económicas, y el proceso económico no siempre está casualmente relacionado con la aparición de nuevas discusiones simbólicas y culturales que mantienen, a la vez que disturban y descentran, las dimensiones importantes de la vida social moderna. Dado que las fuerzas económicas y la intervención del Estado son determinantes decisivos de la política escolar, necesitan ser reexaminados a la luz de las consideraciones teóricas que enfatizan los roles mutuamente constitutivos jugados por el lenguaje, la cultura y el poder, en la determinación de cómo profesores y estudiantes imponen, resisten y negocian los significados en el aula. Las cuestiones sobre cómo los estudiantes elaboran significados y crean sus historias culturales no pueden ser respondidas recurriendo sólo a las discusiones sobre

la clase social y el determinismo económico; debemos analizar cómo las mediaciones discursivas de la cultura y la experiencia se interseccionan para constituir aspectos fuertemente determinantes de la acción y la lucha humanas. El capitalismo, sin embargo, está lejos de ser ignorado.

El currículum como forma de política cultural enfatiza la importancia de considerar los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos como categorías primarias para la comprensión de la enseñanza contemporánea (Giroux y Simon 1984). En este contexto, la vida escolar ha de ser conceptualizada, no como un sistema monolítico de reglas y relaciones, sino como la perspectiva de una teoría de cultura que insinúa elementos de discontinuidad e indeterminación en aquello que los investigadores suelen percibir como uniforme y determinado. La vida escolar puede ser vista mejor como una arena turbulenta de discusiones y luchas conflictivas, un terreno donde colisionar la cultura del aula y la cultura de la calle.

La conceptualización del currículum como una forma de política cultural significa reconocer la importancia de la finalidad de la educación que pretende crear las condiciones necesarias para la transformación social a través de la constitución de estudiantes que sean sujetos políticos reconocedores de su situación histórica, racial, sexual y de clase, así como de las fuerzas implícitas que dan forma a sus vidas, y que están política y éticamente motivados para luchar por la libertad y la emancipación humana.

El proyecto de «hacer» un currículum de política cultural consiste en anexionar la teoría social crítica con un lenguaje de crítica y posibilidad, mediante el cual los profesores puedan desmantelar y cuestionar las discusiones educativas preferidas y oficialmente sancionadas. Nuestra misión aquí no es sólo el desarrollo de un lenguaje de crítica y desmitificación, sino la creación de un lenguaje de posibilidad que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas capaces de demoler la sintaxis de los sistemas dominantes de inteligibilidad y representación, tanto dentro como fuera de la escuela. Estamos implicados en la articulación de un lenguaje que pueda examinar la enseñanza pública como una nueva esfera pública, un lenguaje que pretende recuperar la idea de democracia crítica y construir alianzas con los movimientos sociales progresivos.

Las escuelas son encarnaciones históricas y estructurales de formas ideológicas reproducidas mediante alineaciones discursivas que privilegian a determinados grupos, y a través de relaciones de poder asimétricas que mantienen dichos privilegios. Dan significado a la realidad a través de formas unitarias que no logran reconocer el proceso heterogéneo, múltiple y a veces contradictorio, de formación subjetiva. Las escuelas, en este sentido, son terrenos ideológicos y políticos fuera de los cuales la cultura dominante, en parte, produce sus «verdades» hegemónicas y las seguridades populares de las ortodoxias recibidas; también hay lugares donde los

grupos dominantes y subordinados se definen y se limitan los unos a los otros en batallas continuas sobre las posiciones discursivas y las condiciones materiales. Las escuelas no son ideológicamente inocentes, ni se limitan a reproducir las relaciones e intereses sociales dominantes. Paralelamente, las escuelas producen formas de regulación política y moral íntimamente conectadas con las tecnologías del poder, las cuales a su vez «producen asimetrías en las habilidades de individuos y grupos para definir y percatarse de sus necesidades» (Johnson 1983). En concreto, las escuelas establecen las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos en los que otros viven, resisten, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades. Roger Simon ilustra algunas de las principales consideraciones teóricas que han de integrar toda pedagogía radical:

> Nuestra preocupación como educadores es el desarrollo de una modalidad de pensamiento sobre la construcción y la definición de la subjetividad dentro de las formas sociales concretas de nuestra existencia cotidiana, *de* manera que la enseñanza se conciba como un espacio cultural y político que encarna un proyecto de regulación y transformación. Como educadores se nos pide que adoptemos una posición sobre la aceptabilidad de dichas formas. También reconocemos que aunque la enseñanza es productiva, no lo es en aislamiento, sino estableciendo complejas relaciones con otras formas organizadas en otros lugares... [Además,] en el trabajo para reconstruir aspectos de la enseñanza [los educadores deberían tratar de] comprender la implicación de ésta en la producción de subjetividades... [y] reconocer que las formas sociales existentes legitiman y producen desigualdades reales que sirven a los intereses de unos sobre otros, y a los que la pedagogía transformadora se opone y amenaza con sus realizaciones.
>
> (Simon 1986: 176-177)

Simon argumenta acertadamente que las escuelas son lugares de contestación y lucha; como espacios de producción cultural, encarnan representaciones y prácticas que construyen a la vez que limitan las posibilidades del compromiso social entre los estudiantes. El desarrollo de una pedagogía radical consistente que atienda a las políticas culturales implica el replanteamiento de la propia naturaleza de la discusión sobre el currículum. Ello exige concebir el currículum como la representación de un conjunto de intereses de base que estructuran la forma en que una «historia» en particular es presentada, representada y legitimada. En relación a ello, el currículum representa por sí mismo una voz múltiple y a *veces* contradictoria, pero también una voz situada entre formas de representación y relaciones de poder que en la mayoría de las instituciones tradicionales favorecen a los estudiantes blancos, de sexo masculino, de clase media y de habla inglesa. Podemos discutir sobre el aula como un espacio de pro-

ducción y recepción discursiva, y podemos aprender *de* las estrategias desconstructivas y textuales buscando su cabida en la tradición educativa crítica. El discurso del currículum y la práctica pedagógica son vistos ahora como ordenaciones y transformaciones del tiempo, el texto y el espacio, ordenaciones que posicionan tanto a profesores como a estudiantes dentro de representaciones concretas de la autoridad y la experiencia, pero no reproducen automáticamente los mensajes que conllevan y legitiman. Así, se considera que el currículum y la práctica pedagógica ofrecen la posibilidad de contestación y resistencia. Sin pasar por alto el grado de lucha y resistencia que es posible tanto en profesores como en estudiantes, es importante extender la práctica de la crítica postestructuralista al desarrollo de narrativas y de historias, valores y representaciones reconstruidas que también indican nuevas visiones de la vida social.

Hablar de currículum como forma de política cultural es sostener que el currículum no puede ser entendido fuera de una teoría del interés. Esta conceptualización del currículum sólo es posible si puede justificar tanto sus particulares asunciones como los presupuestos que constituyen su marco analítico. En primer lugar, dado que todo conocimiento y práctica social es inteligible sólo desde la ideología y los sistemas *de* representación que producen y legitiman, es esencial analizar los currículos en relación a los intereses que fundamentan las cuestiones que generan, a la versión del pasado y del presente que legitiman, y a las relaciones sociales que afirman y a las que marginan. En segundo lugar, dado que el currículum implica una imagen sobre cómo vivir, no puede ser concebido sin una teoría de la experiencia. El currículum está profundamente implicado en la producción y organización de la experiencia del estudiante en las formas sociales históricamente producidas como son el uso del lenguaje, la organización del aprendizaje en categorías de alto y *de* bajo nivel, y la afirmación de estrategias y tácticas concretas de enseñanza. En tercer lugar, el currículum, como una forma de política cultural, no solo representa una configuración de determinados intereses y experiencias, sino que también representa un espacio de conflicto sobre las versiones de autoridad, la historia, el presente, y el futuro que prevalecerán en la escuela. Y por último, los teóricos críticos del curriculum quieren devolver a la teoría educativa un lenguaje público que cuestione la forma en que son producidas y legitimadas las voces de profesores y grupos subordinados.

El currículum debe atender a la naturaleza contradictoria de la experiencia y de la voz del estudiante, y por ello debe establecer las bases sobre las que dichas experiencias puedan ser cuestionadas y analizadas. Esto suele significar el rechazo de los verdaderos marcos de referencia que separan a los marginados de los dominantes, y la creación de un nuevo vocabulario de resistencia que no separe el currículum de las políticas sexuales, los valores de la estética, ni la pedagogía del poder. En este caso, el

concepto de «voz» no sólo proporciona un marco teórico para el reconocimiento de la lógica cultural que produce, contiene y posibilita el aprendizaje, sino que también proporciona un referente para criticar el tipo de celebración romántica de la experiencia del estudiante que caracterizó a buena parte de la pedagogía radical de los años sesenta y del culturalismo de los años setenta.

El objetivo, así, es vincular la pedagogía de la voz del estudiante con un proyecto de posibilidad: los estudiantes afirman y celebran la interacción de diferentes voces y experiencias, a la vez que reconocen que dichas voces deben ser siempre analizadas para hallar los intereses metafísicos, epistemológicos, éticos y políticos a los que responden. La voz se convierte en un espacio pedagógico para descubrir y cuestionar intereses explícitos e implícitos. Como una forma de producción histórica, textual, política y sexual, la voz estudiantil debe enraizar en una pedagogía que permita a los estudiantes hablar, apreciar y practicar la política emancipadora de la diferencia. Dicha diferencia es más que una función de la tolerancia democrática; es además una condición fundamental para el diálogo crítico y para el desarrollo de formas de solidaridad enraizadas en los principios de verdad, solidaridad y compromiso con la mejora cualitativa de la libertad humana. Aunque reconozcamos que esta pedagogía de la voz comporta numerosas dificultades, creemos que dicha pedagogía permite que los estudiantes asuman que ser crítico significa estar presente en la historia y hacer algo en relación con el futuro. Este tipo de currículum debe ser desarrollado en torno a una política de la diferencia y la comunidad que no se base simplemente en la celebración del pluralismo liberal. Dicha pedagogía debe estar fundamentada en una visión determinada de la comunidad humana, una visión en la que la política de la diferencia sea dignificada (Young 1986). Ello significa reconocer las diferentes formas en que los temas generativos que suturan y codifican la materialidad de nuestras experiencias son producidos, afirmados y desconfirmados en función de los planteamientos reglamentarios. No estoy sugiriendo que la comunidad deba ser construida al margen de las acciones de apoyo y a expensas de aquellas opuestas, sino que todo lenguaje de posibilidad debe proporcionar una versión de la comunidad que ofrezca una consideración seria de las alternativas políticas y pedagógicas bajo circunstancias tanto no revolucionarias como revolucionarias.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA POLÍTICA DE LA EXPERIENCIA

La pedagogía crítica como forma de política cultural, se plantea como uno de sus objetivos fundamentales el comprender cómo se pueden problematizar las experiencias y necesidades de los estudiantes socialmente construidas y a veces contradictorias. Estas experiencias pueden propor-

cionar la base para explorar la interacción establecida entre sus propias vidas y las limitaciones y posibilidades planteadas por el orden social. Tradicionalmente, los educadores radicales han enfatizado la naturaleza ideológica del conocimiento (como forma de ideología crítica, y también como un contenido ideológicamente correcto para traspasarlo a los estudiantes) *y* lo han considerado como el principal enfoque de la pedagogía crítica. Bajo esta perspectiva se halla una visión del conocimiento que considera que éste se produce en la mente del educador o profesor/teórico y sin ninguna interacción. Es decir, el conocimiento es teóricamente abstraído de su propia producción como parte de un encuentro pedagógico. La consideración de que el conocimiento no puede ser construido fuera de un encuentro pedagógico, se ha perdido en la concepción errónea de que la lógica proposicional o el «contenido verdadero» del conocimiento es el aspecto esencial al que se ha de dirigir la enseñanza. Así, la relevancia de la noción de pedagogía como una parte de la teoría crítica de la educación se halla infrateorizada o simplemente «olvidada». Esta perspectiva ha generado la siguiente división de funciones: los teóricos que producen el conocimiento se hallan exclusivamente en la universidad, los profesores de las escuelas publicas se limitan a reproducirlos, y los estudiantes los reciben pasivamente a todos los niveles.

Proponemos una pedagogía crítica como forma de política cultural que se ocupe fundamentalmente de la experiencia del estudiante en un triple sentido. Primero, la concepción postestructuralista de la experiencia estudiantil permite analizar la subjetividad fuera de las exigencias de la psicología humanista. Desde esta perspectiva, experiencia y subjetividad no colisionan dentro de la noción humanista del ego integrado como la fuente de todas las acciones y comportamientos. Si se considera que la experiencia del estudiante está constituida de y por diferencias, y enraizada en prácticas contradictorias discursivas y no discursivas, entonces las experiencias que los estudiantes traen a las aulas, así como las formas culturales a partir de las que se producen dichas experiencias, operan entre tensiones permanentes *e* inabordables. Larry Grossberg articula el concepto de sujeto nómada y poscolonial que emerge de nuestra visión de la experiencia estudiantil como un terreno de lucha: este sujeto «poshumanista» no tiene una identidad unificada (ni tan sólo si la entendemos como una estructura jerárquica articulada de sus variados posicionamientos como sujeto) que le manifieste de alguna forma a sí mismo en cada práctica. En cambio, se trata de un sujeto que es constantemente rehecho y remodelado, como un conjunto de relaciones situado móvilmente en un contexto fluido. El sujeto móvil es como una ameba: lucha para ganar por sí mismo un espacio en su situación local. El propio sujeto se ha convertido en lugar de lucha, en un lugar de articulación continua de su propia historia, determinaciones y efectos (Grossberg 1986a).

Estamos sugiriendo que una vía de oposición y de transformación del sujeto de patriarcado unificado, singular y monolítico es formular un concepto de formación del sujeto que potencie la negociación entre discursos y posiciones subjetivas como prácticas sociales que son tanto determinadas como determinantes. Segundo, la pedagogía de la experiencia del estudiante potencia la crítica de las formas dominantes de conocimiento y de mediación cultural que colectivamente moldean las experiencias del estudiante. Esta pedagogía enfatiza el nexo entre la experiencia y los elementos del lenguaje y la representación. Pretende proporcionar a los estudiantes pautas críticas para que examinen sus propias experiencias vividas, sus recuerdos profundos y sus formas de conocimiento subordinado. Esto significa ayudar a los estudiantes a analizar sus propias experiencias fuera de los marcos de referencia producidos en la «casa del señor», así como iluminar el proceso por el que son producidas, legitimadas o desconfirmadas. La experiencia estudiantil, como medio principal de cultura, acción y formación de la identidad, debe desempeñar un papel preferente en el currículum emancipatorio; así, los educadores críticos deben aprender a comprender, afirmar y analizar dicha experiencia. Ello significa no sólo entender las formas sociales y culturales a través de las que los estudiantes, como sujetos luchadores, aprenden a definirse a sí mismos, sino también aprender a afrontar la experiencia estudiantil desde una pedagogía que sea tanto afirmativa como crítica.

El conocimiento, antes de que se haga crítico, ha de tener un significado para los estudiantes. El conocimiento escolar nunca habla por sí mismo, sino que es constantemente filtrado por las experiencias, el lenguaje coloquial crítico y los conocimientos mutuos que los estudiantes traen a las aulas. Desgraciadamente, muchos planteamientos de enseñanza y aprendizaje no tienen en cuenta la justificación crítica de los conocimientos locales ni de las afirmaciones de creencias que los estudiantes usan para dar relevancia y significado a sus experiencias. Tampoco los profesores invitan a los estudiantes a considerar las ramificaciones ideológicas de sus creencias colectivas y de sus prácticas sociales habituales. David Lusted puntualiza acertadamente este aspecto:

> El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino algo que es entendido. Concebir los campos o los cuerpos de conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y profesores es un error. Niega la igualdad de relaciones en los momentos de interacción, y privilegia falsamente un lado del intercambio y lo que éste «sabe» por encima del otro.
>
> (Lusted 1986: 4-5)

Por otro lado, según los productores culturales críticos, esta concepción del conocimiento conlleva su propia pedagogía, una pedagogía autocrática y de elite. No es justo que se niegue el valor de lo que los alumnos saben, ni tampoco que no se reconozcan las condiciones necesarias para el tipo de aprendizaje -crítico, comprometido, personal, social- que el propio conocimiento exige.

La postura viene ejemplificada por los profesores que definen el éxito de sus enseñanzas exclusivamente mediante la corrección ideológica de las asignaturas que imparten. Sharon Welch habla directamente de este tema, y argumenta contra del uso de la teoría como una forma de control social. Señala que la función más importante de la enseñanza es apoyar el proceso de teorización, y no la mera exposición de ideas correctas. Welch sabe muy bien cuál es la trampa que la construcción de teorías suele conllevar: el uso de la teoría para silenciar las voces de los demás:

> Considero que es difícil, aunque esencial, escapar a la trampa de los métodos educativos más tradicionales: el uso de la teoría como forma de control social. Esto adopta diferentes formas, todas ellas maneras de contener, y finalmente destruir, la audacia de los estudiantes. Una estrategia evidente es la arrogante práctica de recordar que las ideas de los estudiantes —tanto críticas como constructivas— no son nuevas, y proporcionar después la larga lista de aquellos que ya han formulado nociones similares aunque, por supuesto, con mayor sofisticación y poder retórico. Otra forma de prevenir la audacia es la de introducirles la aversión a «reinventar la rueda». Las teorías se enseñan en su versión final, y su complejo proceso de generación, que pasa por la comprensión de determinadas formas *de* opresión y de visiones concretas de liberación, es totalmente ignorado. Creo que estaría muy bien si adoptásemos como modelo para nuestro trabajo el que se usa en algunas enseñanzas primarias.
>
> (Welch 1990)

Los estudiantes son activamente animados a reinventar la rueda -se les dan los problemas que conlleva la creación de una fórmula para hallar el área de un rectángulo o el volumen de un cubo-. Creando la fórmula por ellos mismos, entienden la teoría matemática mucho más a fondo, ganando así confianza en sí mismos, o audacia si se prefiere, como pensadores. El hecho de que la fórmula que derivan no sea nueva, el hecho *de* que otros hayan alcanzado las mismas conclusiones, puede ser presentado después como una confirmación del trabajo de los estudiantes, como una prueba de que no están solos o locos, más allá de los límites del discurso comunal.

Los profesores suelen mostrarse preocupados y a la defensiva ante el hecho de permitir a sus estudiantes contar sus propias historias. Los profesores deben estar atentos a no silenciar inconscientemente a los estudiantes mediante la introducción de discursos irreconocibles en sus propias prácticas pedagógicas.

Tener voz significa saber cuándo expresarse, cuándo afirmar dicha voz. En este sentido, los estudiantes deben ser animados tanto a escuchar como a hablar, especialmente si sus voces tienden a dominar y a controlar a otros. Pero los profesores no deben decir nunca a los estudiantes que sus historias no cuentan. Michelle Fine proporciona un buen ejemplo de una profesora que inconscientemente silenció a un estudiante mientras intentaba generar un debate animado sobre un tema relevante para la vida de sus estudiantes.

A principios de primavera, la profesora de estudios sociales estructuró en clase un debate sobre Bernard Goetz, un «vigilante del metro» de la ciudad de Nueva York. Sugirió que «los estudiantes que estén de acuerdo con Goetz se sienten en un lado de la clase, y los que consideren que él se equivocó que se sienten en el otro». Al gran grupo residual que se quedó en medio del aula, la profesora indicó: «No seáis vagos. Tenéis que tomar una decisión. Al igual que en el trabajo, no podéis ser pasivos». Unos pocos se movieron hacia el bando «proGoetz». Unos seis permanecieron en el centro. La profesora indicó, con tono enfadado: «Bien, primero oiremos al bando a favor de Goetz, y después al bando en contra. Vosotros, que no tenéis opinión, no hablaréis sobre el tema, hablaréis sólo si nos queda tiempo».

Deidre, una estudiante de las mayores, negra, brillante y siempre rápida en señalar las contradicciones más escondidas, reivindicó la legitimidad del grupo del medio. «No es que no tenga ninguna opinión. No estoy de acuerdo en que Goetz dispare a gente que podrían ser mis hermanos, pero tampoco me gusta sentirme en peligro en mi barrio. Tengo muchas opiniones, y no me debo callar sólo por que no pueda decidir si él obró bien o mal. Estoy hablando.» Los comentarios de Deidre legitimaron en ella y en los demás el derecho de adoptar posturas complicadas e incluso contradictorias ante una situación compleja. Dicha legitimación raramente es aceptada por el profesorado —con claras e importantes excepciones que incluyen a profesores y paraprofesionales que viven en el centro de Harlem con los niños, y entienden y respetan sus vidas (Fine 1989).

La profesora de estudios sociales en la anécdota de Fine privilegió inconscientemente su propia postura ideológica; consecuentemente indeterminó y deslegitimó el rechazo de Deidre a simplificar en exceso lo que ella consideraba un tema complejo. Frecuentemente la experiencia del estudiante es infravalorada, aunque desintencionadamente y a pesar de los mejores propósitos éticos y políticos; el efecto resultante es la pérdida de todo sentido de igualdad en el intercambio entre profesor y estudiantes. La propia pedagogía de un profesor se puede convertir así, aunque inconscientemente, en elitista y automática.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA POLÍTICA DEL CUERPO

Toda pedagogía crítica como forma de política cultural debe asumir la premisa de que el aprendizaje se da en relación. El conocimiento como forma de ideología no puede ser reducido a prácticas sociales que simplemente reflejen, sigan u obedezcan a operaciones cognitivas. Es tan importante el hecho de vincular el aprendizaje a la producción y legitimación de determinadas posiciones discursivas, como el hecho de considerar que el aprendizaje se da dentro de prácticas ubicadas históricamente que implican regímenes políticos del cuerpo. La ideología ha de ser concebida como una experiencia vivida y construida por el sentido común, y la hegemonía como el proceso por el cual los estudiantes consienten la dominación de forma inconsciente e incluso, a veces, encuentran agradable la forma y el contenido a través del cual la dominación se manifiesta. El conocimiento no puede ser teorizado en términos de racionalidad, al igual que la ignorancia no puede ser relegada al estado de información inadecuada o inapropiada, o al de comunicación distorsionada. Dicha perspectiva niega que la ideología esté fundamentalmente relacionada con la política del placer, la tipología del cuerpo y la producción del deseo.

Decir que la ideología está vinculada con el ámbito de lo afectivo es como afirmar que se debe considerar que la ideología opera dentro de una política del sentimiento —estructuras del deseo que posibilitan y limitan la lucha emancipatoria—. Como escribe Larry Grossberg:

> Las luchas afectivas no pueden ser conceptualizadas desde los términos de las teorías de la resistencia, ya que su calidad opositora se constituye, no en dialécticas negativas, sino por un proyecto o una lucha por el fortalecimiento, un fortalecimiento que da energía y conecta momentos sociales, prácticas y posturas subjetivas específicas. Por ello, para comprender determinadas practicas culturales es necesario descubrir cómo fortalecen a sus audiencias y cómo las audiencias fortalecen a las prácticas; es decir, cómo la verdadera materialidad de las prácticas culturales (incluyendo lo ideológico) funciona en la economía afectiva de la vida cotidiana.
>
> (Grossberg 1986a: 73-74)

Por ejemplo, mi estudio etnográfico sobre los estudiantes portugueses católicos en Toronto titulado *La enseñanza corno una representación ritual,* intentaba llamar la atención sobre la importancia del cuerpo como órgano de mediación en la construcción de la resistencia del estudiante a la pedagogía autoritaria de la escuela. [8] Los estudiantes, vinculándose con la vida y el lenguaje de la calle, adquieren y reaccionan a la información de forma visceral; es decir, los estudiantes hacen inversiones afectivas en determinados tipos de conocimiento.' En este sentido, el

conocimiento no es algo que «comprender», sino que siempre es algo -sea o no comprendido- sentido y contestado somáticamente, es decir, en su materialidad corpórea.

El conocimiento de la calle es epistemológicamente diferente de las concepciones tradicionales del conocimiento escolar. Es un tipo de mimesis o de identificación visceral/erótica. Según los estudiantes italianos y portugueses del estudio, el conocimiento adquirido en las calles era «vivido» y mediado a través de alineaciones discursivas *e* inversiones ideológicas afectivas no halladas en la escuela. En las calles, lo importante era siempre algo «sentido», mientras que el conocimiento en clase solía estar contaminado por excesivos racionalismos y logocentrismos. En la calle, los estudiantes utilizaban vínculos más afectivos con símbolos marcados por lo emocional en lugar *de* por lo racional, y por lo incompleto en lugar de por lo homogéneo. El conocimiento del aula fue diferenciado con más formalidad pero, dado que dicho conocimiento no era una experiencia vivida, aparecía distante, aislado y abstracto. Los estudiantes decidieron no invertir afectivamente en este tipo de conocimiento. Se trataba de un conocimiento que ha sido aislado para mantenerlo a salvo de la «viciada» producción del deseo, un conocimiento que ha sido congruente con el discurso del otro, cuyos elaborados códigos hablan por los estudiantes pero a los cuales éstos tienen poco acceso si no renuncian a los códigos rituales que afirman su identidad y su estatus callejero. Los estudiantes cuyas subjetividades estaban «descentradas» o desplazadas en la escuela -en sentido de que sus voces eran desconfirmadas y deslegitimadas- podían reclamar su sentido de continuidad subjetiva y de acción cultural y social, mediante la inversión afectiva en el realismo popular de la vida de la calle.

Los estudiantes luchaban a diario para reconciliar la disyuntiva existente entre el significado vivido de las calles, y las barreras ideológicas y líneas fijadas del deseo producido mediante las prácticas pedagógicas y sociales propias de la vida del aula. En la escuela se hacía un énfasis excesivo en el conocimiento *sobre,* en la dimensión digital del aprendizaje (univocidad, precisión, lógica), como opuesto al conocimiento *de* o la dimensión analógica (equivocación, ambigüedad, descripción) experimentada por los estudiantes fuera *de* la escuela. La instrucción en el aula constituía lo que Robert Everhart denomina «conocimiento cosificado» -conocimiento dado de forma lineal y relativamente no problemática, y que coloca al estudiante en el rol *de* receptor pasivo (Everhart 1983)-. La resistencia a este tipo de conocimiento en el aula refleja el comportamiento del estudiante en casa, y constituye un intento ritualizado de llevar a la escuela los discursos hibridizados y transgresivos de la calle. Siguiendo la terminología de Everhart, el conocimiento generado mediante dicha resistencia se convierte en una forma de «conocimiento regenerativo» que intenta afir-

mar el control creativo por encima del proceso de producción del conocimiento. Este tipo de conocimiento, el «conocimiento ritual», es esencialmente interpretativo y provisional, y no se basa en categorías asumidas. Más aún: es establecido para resistir el rol que los estudiantes ocupan en el proceso de trabajo de la escuela.

Estamos sugiriendo que la instrucción en el aula debe ser comprendida desde una teoría de la ideología reformulada, que problematice el aula como un punto de unión para una construcción del otro en la que las determinaciones raciales, sexuales y de clase se entrelacen con fuerza.

El poder mediatiza y estructura la relación pedagógica entre profesores y estudiantes, la política de producción del conocimiento, la disponibilidad de las discusiones críticas, y las formas sociales y culturales en las que se posibilitan las posturas subjetivas de los estudiantes. Además, el poder debe ser visto en relación con la producción de inversión afectiva -por ej. con la producción de conocimiento como el objeto del deseo. Ello exige una atención crítica a la sensibilidad de la formación del sujeto humano y al proceso por el que el significado es codificado a través del cuerpo -para referirnos a este proceso utilizamos el término de «encarnamiento».

El encarnamiento se refiere al componente mutuo (envolvimiento) de la estructura social y el deseo; es decir, las relaciones dialécticas entre la organización material de la interioridad y las formas culturales y modos de materialidad que habitamos subjetivamente. Es similar al proceso que De Certeau denomina «intextuación» en *La práctica de la vida cotidiana* (1984) o la transformación de los cuerpos en significantes del poder y la ley del Estado. Sin embargo, consideramos que el poder no es simplemente opresivo ya que trabaja en relación, y la enseñanza potencia y provoca relaciones de poder que son tanto normalizadoras como resistentes.

Las escuelas sirven como lugares para colocar a los estudiantes en posiciones subjetivas que no contesten las asunciones, disposiciones y dimensiones de la cultura dominante. Pero el aula también se puede convertir en lugar de resistencia, donde los estudiantes combinen las posibilidades contrarias y transgresoras halladas en la cultura de la calle; es decir, donde las discusiones cargadas de concreción existan como posibilidades, donde la autonegación, la desaparición y la renuncia no se conviertan en referentes primarios para la construcción de las identidades raciales, sexuales y de clase.

Pero el cuerpo sensitivo se convierte en el primer referente para la política de la construcción del conocimiento. Los estudiantes de la investigación *La enseñanza corno representación ritual* reaccionaron contra la calidad negadora-de-eros de la vida escolar, donde ellos son convertidos en objetos fetichizados de vigilancia y control. El trabajo intelectual tiene poco valor afectivo para los estudiantes porque sirve para desplazar la sensibilidad del cuerpo como primer significante para la organi-

zación e inversión del significado. Esto nos conduce a la importante idea de que la hegemonía ideológica no es introducida sola en la esfera de la racionalidad, sino a través de la fusión de la política y la ética al nivel del cuerpo.

En toda la vida escolar, los gestos de los estudiantes son cosificados en manifestaciones corporales de hegemonía. La postura incómoda y defensiva de los estudiantes, y los gestos bruscos y autoritarios de los profesores revelan las relaciones de poder que han sido introducidas en el medio de la carne viva. Los cuerpos de los estudiantes se convierten en tablas sobre las cuales los profesores imprimen la creencia en su propia superioridad cultural y de clase.

Todo el mundo carga con su propia historia de opresión, con los residuos de la dominación preservados en un tejido latente. Los cuerpos de los estudiantes objeto del estudio estaban inflados ideológicamente con excedentes, con significados polivalentes. Como consecuencia, sus cuerpos se convirtieron en espacios de lucha. La resistencia pasó a ser una forma de ganar poder, de celebrar el placer de destrozar los códigos santificados, y de combatir la opresión en el momento vivido y en la materialidad concreta y social del aula. Resistir significaba combatir la supervisión del control y del deseo, y la simbolización capitalista de la carne. La resistencia de los estudiantes constituía un rechazo del sujeto histórico reformulado como un dócil objeto complaciente con la gramática de la dominación capitalista. Se trataba de una reacción contra la purga de la oportunidad que el cuerpo tiene de invertir en el placer de la transgresión y del conocimiento ilícito, en favor de un ideal desencarnado de lo que constituyen las formas de deseo «correctas» y los patrones de conducta exigidos por la sociedad civil. La resistencia constituía el deseo de los estudiantes de luchar contra la perspectiva de que sus construcciones de género, sexualidad e identidad fuesen reescritas y demonizadas por las tropas subjetivamente definidas de las autoridades anglomasculinas, y a través de narraciones marcadas por la división entre conocimiento de alto estatus y cultura de clase media, y conocimiento degradado y otro cultural alternativo.

Debemos prestar más atención al poder afectivo invertido en ideologías particulares, en formaciones culturales y en prácticas sociales, y a la relación sensitiva del cuerpo con lo popular y lo cotidiano. Grossberg reconoce que los ámbitos de discusión se organizan tanto ideológica como afectivamente:

> Para poder comprender la relación de este sujeto totalizado con la realidad es necesario reconocer que el mundo se estructura tanto afectivamente como semánticamente. Utilizo el término *afecto* para referirme a la intensidad o al deseo con el que invertimos en el mundo y en nuestras relaciones con él... este proceso de inversión afectiva (a través del cual el cuerpo se inserta en su entor-

> no físico y social) genera la posibilidad real de un sentido totalizado de la realidad.
>
> (Grossberg 1986b: 185)

Una reformulación de la ideología que acomode una economía política de la inversión afectiva funcionará si los educadores consideran el conocimiento como algo más que una construcción sintáctica. La ideología está vinculada principalmente con la producción del discurso y con el ámbito de la inversión corporal -es decir, con la política del placer.

La incapacidad de los estudiantes de ser «alfabetos» puede provenir no tanto de un problema de «ignorancia» como de un acto de resistencia. Es decir, puede ser que los miembros de la clase trabajadora y otros grupos oprimidos se nieguen, consciente o inconscientemente, a aprender los códigos culturales y las competencias legitimadas por la cultura dominante. Por ello, es importante considerar el comportamiento de los estudiantes no como una medida de incapacidad aprendida sino como una forma de indignación política y moral. Los estudiantes se resisten a lo que la escuela les ofrece, incluyendo los elementos subliminares de la instrucción -lo que se conoce comúnmente como «currículum oculto»-, para sobrevivir con un mínimo de dignidad a los caprichos de la esclavitud cultural y de clase. Dicha resistencia debería ser considerada no tanto como un acto descalificado de rechazo político consciente, sino como una oportunidad de investigar las condiciones políticas y culturales que determinan dicha resistencia. Los intereses que fundamentan dichos actos no se muestran con claridad: deben ser analizados desde un marco que vincule el amplio contexto de la enseñanza con la interpretación que los estudiantes aportan sobre el propio rechazo. El «rechazo» a aprender puede proporcionar la base pedagógica para generar un diálogo crítico con aquellos cuyas tradiciones y culturas suelen ser objeto de los asaltos masivos de la cultura dominante.

Para ayudar en la creación y orientación de una praxis liberadora, la pedagogía crítica debe adoptar un concepto de resistencia que permita a los profesores construir prácticas pedagógicas adecuadas a las experiencias de sus estudiantes, sin romantizarlas ni afirmar lo que deberían ser el racismo, el sexismo u otras prácticas e ideologías opresoras. Los profesores deberían utilizar el deseo utópico que se halla escondido en esas resistencias. En las actuales modalidades dominantes de pedagogía, profesores y estudiantes generan discursos opuestos desde relaciones de poder desiguales. En la pedagogía crítica, como hemos visto, el diálogo profesor-estudiante no puede limitarse a dichos discursos binarios opuestos. Por el contrario, como el trabajo de Paulo Freire y de otros han mostrado con dramática claridad, un encuentro pedagógico crítico representará la interrelación, la modificación y el intercambio mutuo de las discusiones pro-

fesor-estudiante, a partir de los principios estructurantes que potencian aquellas capacidades humanas que reconocen que la multitud de posiciones existentes en relación a los temas de raza, género, clase y orientación sexual v las formas sociales son compatibles en una reconstituida vida democrática pública e imaginaria.

MAS ALLÁ DEL DISCURSO DEL ANTIUTOPISMO

A pesar de que los educadores y teóricos sociales de izquierdas han elaborado sofisticadas formas v métodos de crítica ideológica, la mayoría de ellos no han logrado desarrollar una noción radical de esperanza y posibilidad. De hecho, algunos educadores radicales han argumentado que la noción de esperanza como base de un lenguaje de posibilidad, en realidad no es más que un «truco de la contrahegemonía», y que la esperanza se utiliza más por su efecto ideológico que como eco de las razones teóricas. Es decir, la esperanza vista como una posibilidad no contiene un proyecto político inmanente, y como tal debe ser sacrificada en el altar de la realidad empírica. Irónicamente, esta postura hace que la misma noción de contrahegemonía sea insostenible, ya que implícitamente toda lucha significa un elemento de posibilidad utópica. i° En este caso, el concepto de esperanza se usa en realidad para desanimar la acción política. Este punto muerto teórico y político es la antítesis de lo que significa hablar el lenguaje de posibilidad mientras se adoptan prácticas radicales. Ello va en contra de la idea de oponerse a la opresión mientras simultáneamente se lucha por un nuevo tipo de subjetividad y por formas alternativas de comunidad." Estas nuevas subjetividades y formas alternativas de comunidad deben reconocer la multiplicidad, contradictoriedad, información mutua y el carácter históricamente discontinuo de los discursos y las prácticas sociales. Ello indica, desde nuestro punto de vista, la autoconsciente producción de formas poscoloniales de subjetividad y de múltiples comunidades de solidaridad y de resistencia, que responden activamente a la opresión como un acto subjetivo consciente y como formas de praxis política colectiva que son una parte del esfuerzo continuo por repensar el mundo social desde la perspectiva de la omnipresencia de la opresión. Siempre se da el peligro de que las formas críticas *de* subjetividad puedan ser reterritorializadas por el discurso eurocéntrico, y que las prácticas sociales puedan ser recolonizadas por el deseo fálico, la racionalidad tecnocrática, y la lógica del fascismo. También existe el peligro de considerar las relaciones de raza, clase y género independientemente, o asumir que producen efectos de opresión iguales, en lugar de examinar dichas relaciones a partir de las estrechas vinculaciones que las entrelazan, de la especificidad contextual, y desde determinadas circunstancias históricas. Los críti-

cos de la enseñanza deben examinar cómo la raza, la clase y el género se interseccionan en contextos específicos y adoptan formas complejas para crear modalidades de opresión triple, como es el caso de las mujeres negras de clase trabajadora.

El ejercicio de esperanza y posibilidad que estamos proponiendo como parte de la praxis pedagógica crítica implica una significativa comparación y un endeudamiento con los nuevos desarrollos de la teología *de* la liberación, la teología política y la teología feminista. Los teólogos de la liberación, argumentando que tanto la teología protestante como la católica romana han pasado por alto el tema bíblico de la opresión/liberación y el mensaje de fortalecimiento político de la mesiánica misión del Evangelio, afirman que dicha omisión ha funcionado como «una opción hermenéutica e inconsciente al servicio de los intereses políticos y materiales, tanto de las instituciones propias de la cristiandad establecida como de la creciente clase media, y que hoy está al servicio de los intereses del imperio capitalista norteamericano».[12]

Protestantes como Minguez Bonino, católicos romanos como Juan Luis Segundo, y otros «teólogos de la periferia» como Sharon Welch, Rebecca Chopp, Mary Daly, Cornel West, Elisabeth Schusser Fiorenza, Jurgen Moltmann, Rubem A. Alves, Leonardo Boff, Clodovis Boff, Gustavo Gutiérrez, Enrique D. Dussel, Hugo Assmann, Severino Croatto y Luis Metz (muchos de los cuales son teólogos pastorales del Tercer Mundo católico romano) no articulan sus posturas teológicas desde el compromiso ahistórico, descontextualizado, y supuestamente sin valores del Evangelio -es decir, desde la soberana o autoritaria perspectiva ilustrada de una lectura fijada de la verdad escrita- sino desde una comprensión postilustrada de la historia, de la lucha de clases y del patriarcado, y desde el punto de vista de los oprimidos y de la lucha por la liberación. Esta postura es una «apuesta hermenéutica» que afirma la «inclinación de Dios» a favor de los pobres, los privados de derechos civiles, los marginados y los oprimidos. Desde esta perspectiva de la pedagogía crítica, la teología de la liberación es más que una adenda eclesiástica; es principalmente una postura ética contestataria y su reto fundamental radica, por ejemplo, en recuperar los símbolos del Evangelio «que han sido utilizados por las sucesivas autoridades en Sudáfrica para desviar el incuestionable derecho de los oprimidos a ser libres» (Villa-Vincencio 1989: 463).

La teología de la liberación tiene mucho que ofrecer a la teoría educativa crítica. Confronta aquellas fuerzas que mantienen cautiva a la historia y reta a la imagen reaccionaria y patriarcal de un Dios defendida por la fuerzas de la nueva derecha, un Dios «cuya providencia justifica la pasividad y la resignación... un Dios centrado en devociones y sacramentos que conducen a un semifatalismo» (Segundo 1980: 18). De hecho, se trata de un intento por «romper con todo aquello que dificulta la solidaridad efec-

tiva y verdadera con los que sufren situaciones de injusticia y expoliación» (Gutiérrez 1983: 9).

La teología de la liberación ofrece a la teoría educativa crítica una forma de reconcebir la esperanza sin caer en un optimismo congratulante ni en una certeza absoluta. Cuando Alves (siguiendo a Moltmann) invoca la «teología de la esperanza», argumenta que la historia no debe ser entendida como un «proceso inmanente» sino como «la creación del mundo» (Alves 1975: 57). La esperanza, en este sentido crítico, no se crea simplemente a partir de un acto de negación o de lenguaje crítico, sino a partir de una concepción utópica del futuro. Esta utópica forma de esperanza puede ser concebida tanto metafísicamente como históricamente.

Richard Bernstein desacredita el «escepticismo abstracto» de la mayoría del criticismo social posmodernista, que tiene la metafísica como blanco en sus ataques a la certeza, la totalidad, la reconciliación de diferencias y las incuestionadas distinciones ético-ontológicas; Bernstein afirma que dichos ataques se basan en una caricatura de la tradición metafísica, ignorando su espíritu de crítica y especialmente su «compromiso con el encuentro y el diálogo crítico, y su apertura a lo que es diferente, el consentimiento de arriesgar los propios prejuicios en la búsqueda de un terreno común sin tener ninguna garantía de encontrarlo»." Bernstein propone la importante noción de «pluralismo comprometido», que se opone a otros tipos de pluralismo a menudo atacados (con razón) por las críticas postestructuralistas. Lo que él llama «pluralismo flojo» implica una simple aceptación de la existencia de una variedad de perspectivas y paradigmas, vistas como virtualmente inconmensurables, y un «pluralismo anarquista descentrado» que puede «adoptar una forma desesperada o celebratoria» —generada en ambos casos por el reconocimiento de que «vivimos en un mundo descentrado y policéntrico en el que no es posible una interpretación unificada» (Bernstein 1988: 270)—. Por el contrario, el pluralismo comprometido acepta la falta de convergencia de la especulación metafísica, aunque rechaza el cuestionamiento de certezas y absolutos; y todo ello a la vez que emprende un encuentro crítico con lo que es diferente» (pág. 272). Dicho pluralismo comprometido reconoce que las asunciones metafísicas siempre se sitúan contextualmente e históricamente y se nutren de formas de teorización e interpretación que son por sí mismas prácticas sociales e históricas estructuradas.

El espíritu de dicha perspectiva saca a la luz los principales desarrollos de los escritos de Ernst Bloch sobre el tema del utopismo. Bloch, en sus textos de los años treinta, pretendía refutar la perspectiva del siglo xix que eliminaba el concepto de utopía porque no podía ser legitimado a través de la razón ni fundamentado en la realidad empírica. El autor argumentaba que la utopía era una forma de «excedente cultural» en el mundo, pero que dejaba de serlo «si contenía la chispa que va más allá del vacío que nos

rodea».[14] Bloch se esforzaba por mantener vivo el espíritu utópico radical y redentivo en una época de grave cinismo, en la que la tradición ilustrada estaba siendo absorbida por la lógica del fascismo.

Por supuesto, Bloch negaba las afirmaciones ontológicas, regionales y psicológicas de la crítica estándar de la utopía, y postulaba que el pensamiento utópico era fundamental para comprender tanto la humanidad como la humanización del mundo. [15] Así, el autor escribe, «la utopía se extiende tan lejos y proporciona tanto poder a todas las actividades humanas que toda consideración del hombre y del mundo la debe contener necesariamente. No hay realismo, que se merezca tal nombre, que realmente abstraiga de este fuerte elemento algo que sea inacabado». [16]

La postura de Bloch tiene profundas implicaciones para los educadores radicales: representa la convicción de que una izquierda incapaz de afrontar un proyecto utópico se consigna a sí misma a la impotencia política, la amnesia histórica y la inercia moral. Éste ha sido el caso de numerosas críticas antifundacionalistas a la cultura y las formaciones sociales contemporáneas, críticas que están marcadas por un esteticismo apolítico, por polémicas de escepticismo, por el fetichismo del signo y por el refugio en lo imaginario y en metafísicas negativas, ignorando la agonía y los gritos de los oprimidos. Bloch nos recuerda que el proyecto utópico no sólo descubre los sumergidos anhelos inherentes a toda distorsión ideológica, sino que también intenta reclamar aquellos anhelos basados en visiones tanto alternativas como opositoras. El proyecto utópico de Bloch, del que nos hemos apropiado para la construcción de una pedagogía de la política cultural poscolonial, habla de la eliminación de las formas de opresión y de injusticia. Exige el reconocimiento por parte de profesores y estudiantes de los apuntalamientos discursivos e ideológicos del currículum oculto, y de la fabricación de sueños y la movilización del deseo mediante las formaciones burocráticas del Estado, las prácticas institucionales y las industrias culturales, y a través de formas de subjetividad nutridas por los discursos y las prácticas sociales de la vida cotidiana.

El trabajo de Bloch proporciona una base para que los educadores radicales consideren cómo se pueden entender y desarrollar las instituciones sociales, como parte de una lucha política y educativa más amplia. Además, su trabajo es muy instructivo para aquellos que perciben el beneficio de combinar un lenguaje de crítica con un lenguaje de posibilidad, en un esfuerzo por ampliar los contextos sociales y políticos en los que la actividad pedagógica puede funcionar como parte de una estrategia contrahegemónica.

Visto que Bloch vincula el poder con la lucha colectiva por el potencial emancipatorio no descubierto, Michel Foucault vincula la verdad con los desarrollos fundamentales del poder y el conocimiento. Con ello, proporciona una importante conceptualización del rol del intelecto y de la práctica intelectual.

En palabras de Foucault, no se puede considerar que la verdad existe fuera del poder, ni tampoco que sea el producto y la recompensa de aquellos intelectuales que se han liberado a sí mismos de la ignorancia. Por el contrario, la verdad forma parte de la economía política del poder. Así indica, en uno de sus textos más citados:

> La verdad es una cosa de este mundo: se produce sólo gracias a múltiples formas de limitaciones. E induce regulares efectos de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general» de la verdad: es decir, los tipos de discurso que acepta y que hace funcionar como verdad; los mecanismos y las instancias que permiten a uno distinguir las afirmaciones verdaderas de las falsas, las formas por las que cada una es sancionada; las técnicas y los procedimientos de valor en la adquisición *de* la verdad; el estatus de los que se encargan de decir lo que se considera verdad... Me parece que lo que debemos tener en cuenta en el intelecto no es «la posesión de los valores universales», sino si en la persona que ocupa una posición específica esta especificidad está vinculada, en una sociedad como la nuestra, al funcionamiento general de un aparato de la verdad.
>
> (Foucault 1980: 132)

El análisis de Foucault de la economía política de la verdad y su estudio sobre cómo se organizan y se legitiman los «regímenes de la verdad» nos proporciona una base teórica, que está en consonancia con la de Bloch, a partir de la cual se puede desarrollar un concepto de práctica pedagógica como forma de política cultural. Los profesores y los intelectuales deben ser considerados en función de sus funciones políticas y sociales en un determinado «régimen de verdad». Es decir, ya no podrán seguir engañándose a sí mismos al creer que son intelectuales al servicio de la verdad, cuando en realidad están profundamente implicados en batallas «sobre el estatus de la verdad y el rol económico y político que juega» (Foucault 1980: 132).

Si la práctica intelectual ha de estar vinculada con la creación de una alternativa y de una política emancipatoria de la verdad, ésta ha de basarse en formas de discurso y de acción éticas y morales que aborden el sufrimiento y la lucha de los oprimidos. Dicha práctica ha de prestar atención al rol que el poder desempeña en la generación de formas de conocimiento que estructuran y legitiman determinadas formas de vida social y cultural, que expresan los deseos populares y las necesidades diarias, y que construyen formas concretas de nombrar y entender la experiencia. Siguiendo los importantes planteamientos de Foucault, la relación conocimiento/poder produce peligrosos efectos «positivos» al crear determinadas necesidades, deseos y verdades. El análisis que Foucault hace de ello proporciona a los educadores la base para reconstruir una teoría social radical que vincule la pedagogía con formas de crítica y posibilidad. A través

de la iluminación de los efectos productivos del poder, se hace posible que los profesores, como intelectuales, desarrollen prácticas para abordar con seriedad la forma como se construyen las subjetividades en determinados «regímenes de verdad»; también se subraya la importancia de desarrollar una teoría de la experiencia como aspecto central de la pedagogía radical. Ello indica también el rol que los educadores pueden desempeñar como portadores de una memoria peligrosa." Los educadores pueden actuar como intelectuales transformadores implicados en la tarea de excavar la conciencia histórica y el conocimiento «reprimido» que indica la existencia de experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva. En este sentido, los profesores como intelectuales pueden empezar a vincular la noción de comprensión histórica con estrategias de crítica y transformación social.

Por último, la construcción de una pedagogía radical como forma de política cultural significa que los educadores radicales deben implicarse en luchas contrahegemónicas, transformando sus clases en laboratorios sociales en los que se abren nuevos espacios culturales. Estas zonas de posibilidad no sólo desestabilizan las alianzas que se dan entre pasividad, desesperanza, dependencia y desconsuelo, sino que también invitan a profesores y estudiantes a formar asociaciones dedicadas a la reconstrucción de las subjetividades y a la reorientación de las vías del deseo humano.[18] Éstos no deben pensar en términos de civismo, profesionalidad y obtención de promociones, sino que deben redefinir sus roles en los espacios político, económico y cultural donde los «regímenes de verdad» se producen, se legitiman y se distribuyen. En estos contextos los intelectuales pueden confrontar la microfísica del poder y el trabajo, construyendo esferas públicas de oposición conectadas a la producción de la vida cotidiana y a más amplias esferas institucionales de poder.

El proyecto utópico que imaginamos no es un esquema universal a priori para las escuelas y la sociedad en general, planeado por un equipo de intelectuales radicales de elite. Tampoco suponemos que una ética radical idealizada pueda simplemente implantarse en el orden social y transformarlo como por arte de magia. Por el contrario, nuestra visión de la esperanza implica la construcción de una filosofía pública radical que los profesores y las alianzas populares puedan adoptar críticamente, apropiarse dialécticamente y mediar concretamente en comunidades y aulas. Esta construcción de una moralidad provisional necesaria para el cambio social emancipatorio sólo puede ser llevada a cabo mediante la comprensión de los roles productivos y debilitadores que juega el poder en la producción de las materias escolares y de las subjetividades de los estudiantes.

El lenguaje de posibilidad constituye un poderoso discurso alternativo que parte de una política de la cultura basada en la praxis, una política que renuncia a la formulación de un grandioso anteproyecto de cambio. Este

lenguaje de esperanza mitiga las implicaciones relativistas de un currículum universal, ya que concibe la pedagogía crítica de manera que los principios fundamentales y los referentes originarios de la democracia socialista pueden finalmente emerger en una praxis de lo particular y de lo específico. La teoría educativa y la lucha histórica pueden entrelazarse, ya que como teoría es servida e informada dialécticamente por la práctica; la teoría sólo se puede situar al servicio de objetivos políticos de presión en la esfera pública de la lucha humana cotidiana. Así, el lenguaje de esperanza puede evitar excesivos endeudamientos con los estándares preestablecidos y autogenerar formulaciones teóricas que vayan más allá de luchas humanas concretas y del cuestionamiento histórico. Dicho lenguaje debe reconocer su propio rol en la construcción de la subjetividad. Por ello, el lenguaje de esperanza debe desautorizar y retar al dominio de las narrativas de la democracia postindustrial liberal y a los discursos patriarcales, individuales y humanistas que la respaldan, a la vez que socava y reconstruye la idealizada y romántica concepción del sujeto, una concepción determinada por las prácticas discursivas eurocéntricas y androcéntricas. Este lenguaje de esperanza rechaza la subyugación clasista del cuerpo proletario mediante su estetización estéril por parte de las categorías burguesas de la carne. También rechaza el dominio del patriarcado sobre el cuerpo femenino y el encarnamiento de las ideologías masculinistas.

Los estudiantes deben disponer de un lenguaje de crítica y posibilidad que establezca retos y que transforme la violenta represión de la burocracia moderna, los barbarismos engendrados por las tecnologías de la androcracia, la consolidación sistemática de una jerarquía de clases por élites normativas, la lógica del colonialismo, y la demonización de las minorías raciales y de los pobres.

Por ultimo, remarcamos que los educadores sociales deben funcionar como algo más que meros agentes de crítica social. Deben intentar forjar un lenguaje de esperanza que indique nuevas formas de relación social y material. Así, el discurso crítico se convierte en algo más que una forma de disonancia cultural, de «dobles lecturas» destructivas, en algo más que la mera desviación de la potencia de los significados dominantes y de las relaciones sociales; se convierte más bien en una parte de la lucha continua por las esferas contrapúblicas donde el lenguaje de la asociación pública y el compromiso de la transformación social emerge como movimientos por el cambio sociales y concretos.

Desde esta perspectiva y enraizada en la lógica dialéctica que se centra en la crítica y en la transformación, la enseñanza creativa y crítica adopta un carácter anticipatorio de posibilidad y esperanza. Optamos por una pedagogía cuyos niveles de rendimiento sean determinados en función de objetivos de crítica y del incremento de la imaginación social, una pedagogía que vincule la enseñanza y el aprendizaje con la finalidad de educar

a los estudiantes para que afronten riesgos en las continuas relaciones de poder, y para que perciban un mundo, que todavía no existe, para alterar los fundamentos de raza, clase social y sexo sobre los que la vida es vivida.

La esperanza radical siempre es particular y específica. Sin ella se hace difícil generar las condiciones necesarias para la lucha humana y la transformación social. Desprovistos de esperanza, nos marchitamos como actores sociales y pasamos a ser mero eco del tenue susurro de historias de resistencia. Cada acto de esperanza es simultáneamente un acto de duda; en el caso de la esperanza radical, la duda rechaza la lógica totalizante que conduce a un desespero paralizador. La esperanza radical, la esperanza forjada en el yunque de lo particular y lo específico —incluso cuando está tejida en el tapiz posmoderno de las subjetividades imitadas, irónicas, descentradas y múltiplemente organizadas—, desprivilegia la voluntad del poder cínico a favor de la voluntad de soñar y de actuar en función de dichos sueños. Como soñadores posmodernos, ha pasado a ser nuestra carga y responsabilidad la transformación de nuestra desesperación en compasión y compromiso, el hecho de retar nuestra sensación de desorientación y desesperanza con una ética del riesgo y del rechazo. El rechazo de la lógica totalizante de las narrativas dominantes, y la focalización en la especificidad y la particularidad que la esperanza radical ofrece, no es lo mismo que rechazar el discurso de la totalidad completa. Aunque deben existir varias esferas privadas y públicas desde las que plantear una política opositora, *y* aunque el postestructuralismo crítico nos ofrece la posibilidad de construir nuevas articulaciones de una democracia más profunda y más radical e indeterminada (Laclau 1988), la izquierda educativa todavía necesita sacar provecho de una visión colectiva de la totalidad social a la que aspira la reforma educativa. Lo que realmente debe abandonarse son los usos reduccionistas de la totalidad, y no el concepto de totalidad en sí mismo. Si no corremos el riesgo *de* indeterminar el verdadero concepto de la esfera pública democrática. Volveremos a tratar el tema en los capítulos siguientes.

Rechazar el lenguaje de posibilidad por considerarlo un anhelo idealista, abstracto e impracticable, significa no ser capaz *de* comprenderlo como la expresión de aquellos elementos de la praxis crítica que todavía no han sido descubiertos pero que deben ser dialécticamente adoptados y fundamentados en una teoría crítica *de* la cultura y en una política de la representación. En este contexto, la enseñanza como una forma de política cultural no es una categoría absoluta, sino una categoría críticamente provisional, concretamente utópica y culturalmente específica. La pedagogía de la liberación es necesariamente parcial e incompleta, y no tiene respuestas definitivas. Es una parte de la lucha continua por la comprensión crítica, por formas emancipatorias de solidaridad, y por la reconstitución de la vida democrática pública.

Capítulo 2

ENSEÑANZA DEL CUERPO POSMODERNO PEDAGOGÍA CRÍTICA Y POLÍTICA DE ENCARNAMIENTO

CRACKS EN EL MOMENTO HISTÓRICO

Aunque los educadores en Estados Unidos son testigos de una reaccionaria y fundamentalmente fatua defensa de retaguardia de las virtudes presuntamente trascendentes de la civilización occidental, de un asalto neocorporativista sobre el nuevo Estado del bienestar, y de lo que Jim Merod llama «violencia contrarrevolucionaria no culpable del Estado de poder» (1987: 191), también están experimentando una nueva vitalidad en el campo de la teoría educativa. La hegemonía cultural/moral de los principales enfoques del currículum, de la pedagogía y de la epistemología se están agrietando -y en algunos casos resquebrajando- por el efecto de las nuevas estrategias posmodernas desconstructivas desarrolladas por la cultura depredadora.

Las estrategias posmodernas (por ejemplo, la gramafología derridiana y el análisis del discurso foucaultiano), extraídas en gran parte de la teoría literaria e influidas por el postestructuralismo continental, han problematizado sistemáticamente, por no decir desmantelado, la seguridad epistemológica y las trascendentes afirmaciones de la verdad que caracterizan las tendencias dominantes del discurso modernista» Basta con decir que existe una «crisis de representación» y una erosión continua y a veces vehemente de la confianza en las conceptualizaciones imperantes de lo que constituye el conocimiento y la verdad, y en sus formas pedagógicas de logro.

Recordando la inflación conceptual del término «posmodernidad» y su pesada sobrecarga semántica -que ha llegado ha designar un vasto conjunto de prácticas teóricas, artísticas y arquitectónicas-, quiero señalar que utilizo el término en un sentido estrictamente delimitado. Aunque el posmodernismo entrelaza numerosos ámbitos de investigación, yo utilizo el término para referirme a la organización material y semiótica de la sociedad, principalmente en relación a lo que Stanley Aronowitz (1983) llama cultura visual y homogenización de la cultura (1981). Es decir, hago referencia a la tendencia actual hacia el significado desubstancializado o « no literario de lo visual», en la que los estudiantes parecen no poder pe-

netrar más allá de la superficie de las cosas inflada por los mass-media, y rechazan conceptos, como los de «sociedad», «capitalismo» *e* «historia», que no son directamente perceptibles por los sentidos (Aronowitz 1983). Según Aronowitz, «En la segunda mitad del siglo xx, el grado con el que la cultura de masas ha colonizado el espacio social que toda persona tiene a su disposición para la lectura, la discusión y el pensamiento crítico, debe ser considerado como el principal acontecimiento de la historia social de nuestros días» (pág. 486).

Nuestra cultura de los mass-media se ha convertido en una «zona de amortiguación» depredadora, en un «espacio paradójico» en el que los jóvenes viven una relación difícil, por no decir imposible, con el futuro (Grossberg 1988b: 148). Los anteriores principios estructuradores de la identidad -familia, grupo *de* iguales, vida institucional- se sitúan ahora en un flujo vertiginoso.' Situados como estamos en el crepúsculo de la modernidad, es cada vez más obvio que las viejas formas de producción y de consumo son abandonadas por un nuevo universo de comunicación que potencia el aspecto físico, lo superficial, lo externo, y la uniformalización y comodificación de uno mismo. Cornel West indica que «el proceso de comodificación ha penetrado en las prácticas culturales que antes eran relativamente autónomas» (Stephanson 1988b: 274).

El posmodernismo, en el momento actual, ha sido absorbido por la publicidad; la imagen -que ya no señala ninguna trascendencia extramundana ni ninguna externalidad física, sino que simplemente se refiere a sí misma- ha reemplazado ahora a la realidad disolviéndola en la realidad artificial de la imagen. Se trata de un mundo -una «teledemocracia»- «sintomático de la Norteamérica de Reagan en su incuestionable materialismo» (Kaplan 1987: 30), un terreno que Ihab Hassan describe como poblado por «simulaciones en lugar de representaciones, intolerable tanto para los de derechas como para los de izquierdas, porque renuncia a la ficción de la verdad oculta, porque mina el ejercicio del poder -¿cómo se castigan o se premian las simulaciones del crimen o de la virtud?-» (1987: 228). Dick Hebdige ofrece una descripción similar de la cultura posmoderna diciendo que es «una inversión paródica del materialismo histórico [en el que] el modelo precede y genera algo que parece real» (1986: 84).

La historia se reconoce sólo superficialmente y como la verdad inmutable del pasado, como la narrativa temporal que estructura nuestra inconsciencia política y que es reemplazada por la tiranía del signo (Lash y Urry 1987: 292). El seductivo poder simbólico de los bienes ha generado signos en lugar de productos, y se ha convertido en el principal foco del consumo capitalista tardío (pág. 288).

La representación posmoderna en los mass-media causa el efecto de transportar el significado mediante la circulación de signos, de producir en serie una hemorragia apocalíptica de significantes, abultada con signi-

ficados prestados o alquilados, todos intercambiables, todos sangrantes unos en otros con tanta intensidad que cualquier distinción entre ellos es casi imposible. Es este aspecto fragmentado v azaroso de la cultura posmoderna el que hace que Hassan afirme que «El mensaje ya no existe; sólo los mass-media se imponen a sí mismos como pura circulación» (1987: 221).[3] E1 sujeto posmoderno se ve reducido en este proceso a un órgano semiótico, aferrado a la panza de la sociedad de consumo. Esto no está muy lejos de los planteamientos de Fredric Jameson, que concibe el posmodernismo como «un síntoma alarmante y patológico de una sociedad que se ha vuelto incapaz de tratar con el tiempo y con la historia» (1982: 117). El tiempo se ha vuelto tan discontinuo y tan inestable que el presente y el futuro aparecen juntos como imágenes en una pantalla. Las ondas pulsantes de la pantalla de T.V. se convierten en el terreno cambiante y peligroso sobre el que formamos nuestros juicios y decisiones, los cuales forjan nuestra visión común; un terreno en el que el deseo es infantilizado, separado del significado y mantenido en un estado de equilibrio narcisista.

La cultura posmoderna, al colocar al sujeto en el significado superficial de la imagen y al hacer que nuestras subjetividades sean tan manejables, contribuye inconscientemente al fallecimiento y la despolitización del sujeto histórico -succionando literalmente su capacidad crítica y rellenando después la maltrecha cáscara con deseos de consumo-.[4] El sujeto, víctima de la esclavitud petrificada de la cultura depredadora, es incapaz de mirar hacia el pasado o hacia el futuro para asegurarse a sí mismo en una identidad unificada, pero él mismo se convierte en un espacio de lucha en la arena del presente. Como Lawrence Grossberg explica, «este "sujeto poshumanista"... es continuamente rehecho y remodelado como un conjunto de relaciones móvilmente situadas en un contexto fluido... luchando por ganar un espacio para él mismo en su situación local» (1986a: 72).

La condición posmoderna actual no sólo ha sido testigo del fracturamiento del sujeto soberano -que es, después de todo, un producto mítico de la racionalidad ilustrada- , sino también de su construcción como un elemento descentrado. Francis Barker explica que el cuerpo moderno, habiendo sido separado de su previa carnalidad inmediata mediante representaciones textuales, se ha vuelto suplementario a la comunicación escrita. De hecho, el deseo v el significado están siendo separados a medida que el cuerpo moderno se vuelve más «inconsciente... confinado, ignorado y expulsado del discurso» (1984: 63). Con estos últimos desarrollos, la existencia se ve reducida cada vez más a una forma de «saciedad de acontecimientos» que, adoptando una frase de Klaus R. Scherpe, refleja «que el sujeto se vuelve incapaz de sentir dolor, un estado caracterizado por la ausencia de dolor, en el que la capacidad de resistencia del individuo abandona su última línea de defensa» (1986/1987: 124). Incluso el cuerpo, en el

tormento de su agonía de muerte, es estetizado despiadadamente en varias formas de representación discursiva (testigo del creciente número de documentales sobre gente que muere de enfermedades como el cáncer y el SIDA, y de imágenes de niños que mueren emitidas en pro de las organizaciones benéficas).

El peligro real que afronta la política de significación en la coyuntura histórica presente es la disminución de los poderes del cuerpo «a medida que los signos sobrepasan el cuerpo... [escapando]... a su control sensual, separándose a sí mismos del mundo material y dominando lo que se supone que han de servir» (Eagleton 1986: 97-98). En la ignorancia regulada de la actual lógica de la comodidad, que está inexorablemente atada a la motivación del provecho, los códigos de la significación y de la comodidad aceptan una equivalencia general; es decir, como nos ha mostrado Baudrillard, ahora se ha establecido una ecuación abstracta en la que todos los significados se consideran iguales. Pero aunque no todos los significados se crean igual y, evidentemente, no tienen efectos iguales, ahora se consumen como si lo fuesen. La libre circulación del sistema de comodidad ancla el nuevo régimen de terror del mundo posmoderno. Nuestros cuerpos ahora son regulados por una economía fascista de signos, precisamente porque ahora están completamente separados del servicio del cuerpo. En este proceso el cuerpo se ha visto reducido a un signo de sí mismo —abandonado por una versión mejor del mismo—. El cuerpo es ahora otra idea que la lógica de la comodidad puede aterrorizar. En el mundo posmoderno de fácil reproducción de signos y circulación sin límites de los mismos, se nos presenta la vida corno una serie continua de saltos a diferentes representaciones que tienen el mismo significado.

LA POLÍTICA DEL POSMODERNISMO

El dilema ético que ha aparecido como resultado de esta crisis ha generado un vacío ideológico perfecto para la ascendencia de un régimen de la verdad neoconservador. Se trata de un régimen que muestra una persistente tendencia a instrumentalizar el conocimiento, a despojarlo de toda afirmación socialmente emancipatoria, y a evaluarlo en términos de su utilidad inmediata en el mercado capitalista y de su eficacia en la transmisión de una lectura de la cultura occidental que privilegia al «hombre blanco» (McLaren y Dantley 1990). El conjunto de problemas que la posmodernidad ha puesto en escena quedan resumidos en la cuestión planteada por Andrew Ross: *«¿En interés de quién, exactamente, se declara el abandono de los universales?» (1988:* xiv, cursiva en el original). [5]

Los teóricos sociales de la izquierda no pueden negar su responsabilidad en el aumento del nuevo cierre cultural, político y moral que plaga ac-

tualmente los Estados Unidos. Inconscientemente han contribuido en este proceso, no avanzando un criptopositivismo, sino convirtiendo la teoría social posmoderna en un lenguaje totalizante en sí mismo. En este sentido, Lawrence Grossberg apunta con acierto:

> Las descripciones ofrecidas por los posmodernistas deben ser situadas en los amplios campos social y cultural de la vida cotidiana y en las luchas de poder, dominación, subordinación y resistencia que se dan dentro de ellos. Además, se debe combatir la tendencia posmodernista de totalizar sus propias descripciones, de pasar de una descripción de *una* estructura determinante a la identificación de aquel nivel con la totalidad de nuestras realidades vividas e históricas.
>
> (1988b: 147)

Los teóricos sociales que escriben sobre la posmodernidad a menudo han elidido las contradicciones que se dan en las experiencias vividas de la gente que pertenece a diferentes fracciones de clase y que están situadas asimétricamente en la sociedad en términos de raza, clase y género. De hecho, el potencial hegemónico de las formas de teorización posmoderna ha conducido a Hassan a afirmar que «los términos de nuestro discurso social, su silencio, sus metáforas constitutivas, pueden necesitar ahora una reinvención» (1987: 227). Se trata de un sentimiento compartido también por Barbara Christian, que desacredita el nuevo discurso literario crítico por ser «tan hegemónico como el mundo que ataca» (1987: 55). El discurso totalizante que prevalece en el capitalismo tardío suele ser una condición previa para la subjetividad alienada, ya que dicho lenguaje devalúa la experiencia y la diferencia individual como una forma de construir modalidades resistentes de subjetividad (Schulte-Sasse 1986/1987). [6]

Exceptuando unos pocos gestos dialécticos de lo contrario, la mayoría de los teóricos educativos de la izquierda han desplazado la política de la lucha por los grupos desposeídos y su «nihilismo andante», hacia un estrecho compromiso radical con el tema. Este compromiso es fácilmente separable de lo que West llama la «realidad *que uno puede no conocer»* (Stephanson 1988b: 277, cursiva en el original), y que describe como «los extremos desiguales de lo real, de la *necesidad,* no poder comer, no tener refugio, no tener atención sanitaria, todo esto es algo que uno puede no conocer» (pág. 287).

Los teóricos sociales de la izquierda no han sido capaces de señalar puntos de resistencia, contradiscursos, contraidentificaciones, y contraprácticas en las líneas de fuerza existentes, lo que Teresa De Lauretis llama «los puntos ciegos o el espacio fuera de... representaciones... espacios en los márgenes de los discursos hegemónicos, espacios sociales grabados en los intersticios de las instituciones y en las grietas y desconchados de

los aparatos del poder y el conocimiento» (1987: 24). Tampoco han sido capaces de retar la idea del sujeto desintegrado que aparece en las teorías de Jean Baudrillard (1983) y de sus discípulos y hagiográfos,[7] y que también aterroriza a algunas versiones de las teorías postestructuralistas y del antiesencialismo feminista.[8] Nos orientamos hacia la izquierda con teorías de cuerpos sin órganos, sombras de cuerpos que son meras ficciones discursivas, o cuerpos fracturados compuestos por nexos de solidaridad a lo largo de una cadena significativa. Raramente descubrimos cuerpos/sujetos que sangran, que sufren, que sienten dolor, que poseen una capacidad crítica para adoptar elecciones políticas, y que tienen el coraje moral de cargar con dichas elecciones.

Bajo estas condiciones, la nueva derecha ha encontrado poca oposición en su inundación de la arena pública con una serie de discursos autoritarios aparentemente imparables que no han tenido muchos problemas para colonizar el vacío moral dejado por el desmantelamiento desconstructivo del proyecto de la Ilustración.'

EL CUERPO POSMODERNO: EL ENCARNAMIENTO DE LA SUBJETIVIDAD

> Hay una cierta *estupidez* primordial del cuerpo, una extraña inertidad y pasividad, algo que se autoofrece libremente a todas las categorías de pensamiento *y* de representación, que les permite invertir *y* pasar a través de ese algo, como si siempre les evadiese sin esfuerzo.
>
> (Steven Shaviro, pág. 207)

Los cuerpos, como lugares de enunciación y de inscripción cultural, nunca son «espacios libres». No pueden ser reducidos a procesos biológicos o a explicaciones médicas; tampoco pueden concebirse como producciones discursivas, como aquellas que en los últimos años han sido modernamente articuladas por los teóricos posmodernos burgueses, para los que la misma teoría se ha convertido en una especie de *sambenito.*

Los cuerpos no son espacios aislados, monádicos y fuera de lugar, sino que son el resultado de tradiciones intelectuales y de la forma como dichas tradiciones nos han disciplinado para entenderlas; los cuerpos tienen una fuerte implicación en la construcción de las metáforas a través de las que se construyen las tradiciones. Por lo tanto, no podemos pasar por alto los cuerpos. Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas. El cuerpo puede ser codificado como un símbolo virtual en los jeroglíficos de la esperanza (por ej. el cuerpo sacrificado de Cristo) o constituido en los signos refractados del intercambio físico, como cuando la tensa fuerza de la po-

ira *de* un policía actúa jurídicamente para partir en dos el cráneo humano en un repentino arco disciplinario. El cuerpo es el punto central -el *point d'appui* – en la reiniciación dialéctica del significado y el deseo. Como sujetos/cuerpo, no simplemente consumimos conocimiento cultural, sino que somos consumidos por él. En el capítulo 1 he descrito este proceso y lo he llamado encarnamiento. La descripción reclama más elaboración.

> Por encarnamiento entiendo la relación mutuamente constitutiva de la estructura social y el deseo; es decir, la relación dialéctica entre la organización material de la interioridad y los modos culturales de materialidad que subjetivamente integramos. La idea consiste en que los sueños no son sólo sobre la carne, como Freud nos quería hacer creer, sino que la carne también *sueña*... [El encarnamiento] implica la entextualización del deseo y el encuerpamiento de las formas textuales.
>
> (McLaren 1994: 273-274)

Las escuelas, las prisiones y otros lugares de trabajo de las naciones capitalistas avanzadas funcionan (en gran parte tácitamente) como lugares principales de encarnamiento mediante los regímenes reguladores de significación, gramáticas mayoritarias, y prácticas sociales y culturales -lugares que son capaces de producir un cuerpo/sujeto «occidental» totalmente asimilado, una identidad de grupo desarrollista y orientalista que conspira para contener los impulsos socialistas en su construcción de una subjetividad protofascista, una presencia autoritaria irreprimible que puede acomodar a la sociedad global postutópica en ruinas.

Quiero manifestarme en contra de algunos aspectos de la modalidad baudrillardiana de la teoría posmoderna, *y* a favor del cuerpo como un lugar de resistencia a la prevaleciente hegemonía cultural y moral, y extraer algunas de las implicaciones que esto puede tener para la pedagogía crítica.

«Cuerpo» es un término promiscuo que puede ser entendido, a botepronto, como almacén de impulsos instintivos arcaicos, como una caldera hirviente de impulsos libidinales, como una economía falocéntrica que declara la guerra a las mujeres, como un trozo de algo perecedero, o como una ficción de discurso. En esta situación yo me referiré al cuerpo como un «cuerpo/sujeto», es decir, como un terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstruye el significado. Desde esta perspectiva el cuerpo es concebido como el cara a cara entre individuo y sociedad, como la personificación o la «encarnación» de la subjetividad que también refleja la sedimentación ideológica de la estructura social inscrita dentro de ella. Además el cuerpo, como una forma de intencionalidad inscrita socialmente, no constituye un texto sino varios modos de intertextualidad -más adelante me referiré a ello como «modos de subjetividad».

LA DEMONIZACIÓN DEL REFERENTE EMPÍRICO

Aquí debo exponer mis dudas con respecto a la tendencia baudrillardiana de disolver el sujeto casi completamente en el texto de los mass-media y en relación a la tendencia de otros críticos de la modernidad a convertir el mundo empírico en complejas líneas de discurso. Ambas posiciones son cómplices en la desvitalización y en la desconcienciación del cuerpo, y en su reductiva cancelación; además, despojan solemnemente a los cuerpos de la intencionalidad y la voluntad, así como de su capacidad para resistir a los sistemas de imagen que ayudan a dar forma a sus conciencias subjetivas. Se trata de una postura que malversa el cuerpo vivido como un referente material para la construcción de formas subjetivas de oposición, prácticas materiales, y formaciones culturales -lo que llamo «zonas de emancipación»-. En efecto, la cultura posmoderna ha puesto el cuerpo bajo custodia y ahí éste ha sido liquidado por el flujo de signos. Es como si la carne se hubiese vuelto insensible para evitar así el impronunciable terror de su propia existencia. Como Alan Megill anuncia:

> Es demasiado fácil la negación o incluso el olvido de una realidad histórica y natural que no debería ser ni negada ni olvidada... Si uno adopta, en un modo despreocupado y unilateral, la perspectiva de que todo es discurso, o texto o ficción, está trivializando la *realia.* Así, las personas reales que murieron realmente en las cámaras de gas de Auschwitz o de Treblinka se convierten en un decir.
>
> (1985: 345)

También aquí nos encontramos ante la posmoderna «pérdida de afecto» que se da cuando el lenguaje intenta «capturar la inefable» experiencia del otro (Yudice 1988: 225). También se da el peligro de textualizar el género, de denegar la especificidad sexual, o de considerar la diferencia como una mera categoría formal en lugar de reconocer que tienen una existencia empírica e histórica: problemas que Teresa De Lauretis (1987: 25) ha descubierto en los trabajos de Deleuze, Foucault, Lyotard, y Derrida.

Los avisos anunciados por Megill y De Lauretis dan gran relevancia al hecho de que no podemos -y no debemos- escapar del referente empírico. Como Charles Levin señala, el cuerpo es inescapable y no puede ser postergado o abandonado en una cadena de referencia, ni dividido en significante y significado; no podemos capturar la realidad del cuerpo en términos de diferencia, indeterminación, o constitución ideológica del sujeto (Levin 1987: 108). Levin escribe que «el cuerpo es el símbolo; y mientras la relación entre lo que constituye significado y el funcionamiento del cuerpo se pueda separar y colocar en los discretos marcadores de la secuencia

temporal, su actualidad nunca la agotará ésta o cualquier otra variación del significado lingüístico» (pág. 108).

Terry Eagleton hace una indicación similar cuando sugiere que mientras el discurso funciona para ampliar e intensificar el cuerpo, éste no puede nunca estar totalmente presente en el discurso. Eagleton añade: «Es una parte de la verdadera naturaleza de un signo que "absenta" su referente. El símbolo, como Jacques Lacan ha indicado, es la muerte del objeto. En el lenguaje tratamos con el mundo a nivel de significación, pero no con los objetos materiales en sí mismos» (1986: 97).

Es importante reconocer la relación existente entre significado lingüístico y cuerpos «reales», una relación que Silverman ha explicado como sigue:

> [N]o sólo la relación del sujeto con su cuerpo es vivida a través de la mediación del discurso, sino que el propio cuerpo es coaccionado y moldeado tanto por la representación como por la significación. Los cuerpos discursivos se apoyan en y moldean los cuerpos reales en formas complejas y múltiples, de las que el género es sólo una consecuencia. Incluso si pudiéramos arrancar el velo discursivo que separa al sujeto de su cuerpo «real», ese mismo cuerpo llevaría el inconfundible sello de la cultura. Consecuentemente, no hay posibilidad ni tan sólo de recuperar un «auténtico» cuerpo femenino, ni dentro ni fuera del lenguaje.
>
> (Silverman 1988: 146)

Silverman reconoce que las formas en que el cuerpo está «marcado e inscrito» tienen importantes implicaciones para la subjetividad. Por supuesto, lo que interesa aquí es reconocer y reorientar las condiciones discursivas bajo las cuales las mujeres, las minorías y otros grupos son demonizados por las relaciones patriarcales y sociales del capital, de manera que su presencia como sujetos raciales, culturales y con un género es eliminada de los archivos y de las actuales narrativas de la historia.

Así, los cuerpos son siempre artefactos culturales incluso antes de que sean discursivamente moldeados. Dado que no podemos tener cuerpos nuevos sin desocializar los viejos, se hace necesario que proporcionemos la base mediadora para una corporeidad reencarnada. Esto significa crear conocimientos encarnados que nos ayuden a refigurar las directrices de nuestros deseos y dibujen el camino hacia nuestras necesidades colectivas fuera y más allá de las sofocadoras limitaciones del capital y del patriarcado. Puede ser que este conocimiento no se conozca previamente de forma objetiva, sino sólo desde la posición del sujeto o de una perspectiva que siempre es parcial (Haraway 1988: 585). Esto significa que, si queremos observar críticamente desde esas posiciones, no podemos actuar en y sobre el mundo como otros (Haraway 1988; Giroux 1988a). Pero podemos

articular una visión y una praxis para liberar los contextos y recolocar los significados inscritos en el cuerpo/sujeto.

Haraway defiende una política y una epistemología de la ubicación, la posición y la situación en la que las afirmaciones de conocimiento racional se basan en lo parcial y no en lo universal, lo que Haraway llama (pág. 589) «la visión desde el cuerpo, siempre un complejo, contradictorio, estructurante y estructurado cuerpo, *versus* la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simplicidad». Es importante reconocer que la autora se refiere con ello al hecho de realizar el trabajo crítico en un «espacio social de género no homogéneo» (ese puede definir mejor el aula que de esta manera?), y que para descodificar los discursos conflictivos que operan en dicho espacio —o para liberar dicho espacio— debemos seguir a Haraway (pág. 589) en la búsqueda de un enfoque que «siempre es interpretativo, crítico y parcial... una base para la conversación, la racionalidad y la objetividad —que es sensible al poder— y no una "conversación" pluralista. Esto es a lo que ella denomina «la unión de visiones parciales y de voces titubeantes en una postura subjetiva colectiva». Lo que esto implica para los educadores críticos es la aparición de una sensibilidad hacia la intervención de los cuerpos generativos de los sujetos (estudiantes). Los estudiantes como cuerpos/sujetos no son recursos biológicos pasivos a colocar y manipular por los últimos avances en tecnología del comportamiento, o desde una postura subjetiva de certeza moral que ejerza una cerrazón autoritaria sobre las habilidades de los estudiantes para generar significados, en el nombre de un patriarcado trascendente o de un discurso imperial.

LA POLÍTICA DEL ENCARNAMIENTO

El cuerpo tiene poco peso epistemológico, tanto como foco de teorización cuanto como parte de una estrategia pedagógica. El psicólogo Howard Gardner conceptualiza el conocimiento corporal «como un discreto dominio proveniente de la lingüística, la lógica y otras de las llamadas formas de elevada inteligencia» (1985: 13). Principalmente como legado del pensamiento cartesiano occidental, dicha inteligencia cinestésico-corporal ha sido percibida como «menos privilegiada, menos especial que aquellas rutinas de resolución de problemas llevadas a cabo mediante el uso del lenguaje, la lógica u otros sistemas simbólicos relativamente abstractos» (pág. 208). Otras culturas no establecen esa marcada distinción entre lo activo y lo reflexivo. Así, J.L. Hanna escribe que «de todos los posibles medios de comunicación, el cuerpo es el menos desvinculado de nuestras asociaciones de la experiencia personal» (1983: 7).

Brian Fay argumenta que el aprendizaje no es un simple proceso cog-

nitivo, sino también un proceso somático en el que la «opresión deja sus huellas no sólo en las mentes de las personas, sino también en sus músculos y en sus esqueletos» (1987: 146). Es decir, la ideología no se percibe sólo a través de las mediaciones discursivas del orden sociocultural, sino también a través del encarnamiento de relaciones de poder desiguales; esto se manifiesta intercorporalmente mediante la actualización de la carne y se incrustra en la experiencia encarnada. Fay lo describe como «transmitir elementos de una cultura a sus nuevos miembros penetrando sus cuerpos directamente sin pasar a través del *medium* de sus mentes» (pág. 148). Ello se asemeja al concepto de Jacques Attali de «autovigilancia» que, en palabras de Fredric Jameson, «marca la penetración de la tecnología de la información en el cuerpo y en la psique» (1987: xiii).

Si consideramos el planteamiento de Fay, es importante reconocer la penetración esencialmente no discursiva de la carne mediante el posicionamiento físico, las posturas reforzadas y el tatuaje cultural del cuerpo, el espacio de la escuela y sus códigos de vestimenta. En este sentido la cultura se inscribe tanto en el cuerpo como sobre él, mediante la extensión de la vestimenta del cuerpo en función de la lógica mercantil de la industria de la moda (lo cual no es precisamente un tema irrelevante en la cultura de la juventud, en la que las chaquetas de piel se convierten en un estilo de vestir, evocando una era de «hijos de Yale» de ensueño patriótico: los *flyboys* con chamarra y pañuelo de seda y los pilotos aventureros nos han emancipado del presionante yugo de lo *yuppy* de los años ochenta) y por la inscripción en los sistemas muscular y óseo de determinadas posturas, modos de andar o «estilos de la carne». Éste es nuestro conocimiento corporal, la memoria que nuestro cuerpo tiene sobre cómo se deben mover nuestros músculos, cómo se deben balancear nuestros brazos y sobre cómo deben andar nuestras piernas. Es la forma de ser en nuestros cuerpos.

La producción material que habitamos subjetivamente se da no sólo a nivel de la materialidad de la carne, sino también mediante la encarnación corporal de símbolos y metáforas en la carne y la desencarnación de ideas a nivel de formas culturales y estructuras sociales. Es decir, el cuerpo incorpora ideas y genera ideas. Por supuesto, este proceso es dialéctico. Cabe señalar aquí que las palabras y los símbolos son fisionómicos y también una parte tanto de nuestros cuerpos como de nuestra carne. Esto significa que el lenguaje no es un modo de comunicación desencarnado, sino que constituye lo que Denys Turner llama «una intensificación de los poderes corporales» (1983: 17), así como una extensión de dichos poderes. Nuestros cuerpos, al ser insertados en el poder abstracto del lenguaje, se intensifican y se extienden. Así, las ideas tienen una «materialidad social» (pág. 182); son encarnadas en ideologías y en formas de subjetividad históricas y culturales. Aquí el encarnamiento se puede concebir como el aspecto mutuamente constitutivo (envolvimiento) del deseo y la estructura social.

Los discursos ni se asientan en la superficie de la carne ni flotan en el éter amorfo de la mente, sino que están envueltos en las verdaderas estructuras de nuestro deseo, puesto que el propio deseo se forma por las reglas históricas anónimas del discurso. En este sentido el sujeto/cuerpo se convierte *tanto en medio como en resultado de la formación subjetiva.* El encarnamiento, como yo lo concibo, se refiere no sólo a la inserción del sujeto en el orden simbólico preexistente y preconstituido (lo que Silverman llama «interioridad discursiva» 1988: 149), sino también a una inversión en la parte del sujeto que Grossberg (1986b) llama «afecto». La inversión afectiva se da durante la inserción del sujeto en, o en el compromiso con, varios campos de discurso. Ser encarnado no es sólo apropiarse de símbolos, sino también identificarse con el símbolo del que uno se apropia; es decir, consiste en identificarse uno mismo con el propio símbolo, y también alcanzar una correspondencia entre la posición del sujeto proporcionada por el discurso y el sujeto. En otras palabras, consiste en errar la autoría de dicha posición en las reglas históricas anónimas que lo han constituido. Además, es reprimir u olvidar las contradicciones entre el cuerpo/sujeto y la postura discursiva o las múltiples posturas que ha adoptado. Identificarse sin problemas con el símbolo que se ha apropiado o con las posturas subjetivas disponibles en un ámbito de discusión, significa estar en condición de encarnamiento. La resistencia como forma de encarnamiento aún se puede tener en cuenta, en este caso, no por la aleatoriedad del significante o por el excedente de significado (polisemia) implicada en todo símbolo, sino por lo que Colin McCabe (1986: 214) denomina «el cuerpo y la imposibilidad de que se agote en sus representaciones... el posicionamiento específico del cuerpo en las prácticas económicas, políticas e ideológicas».

Lo que yo he descrito como encarnamiento se asemeja al proceso que De Certeau (1984) llama «intextuación» o la transformación de los cuerpos en significantes del estado de poder y de la ley. Las escuelas se convierten en lugares de encarnamiento en el sentido de que sirven de arenas discursivas en las que las normas de poder social basado en la clase y *el* género son intextualizadas en el cuerpo de estudiante, reflejando el amplio cuerpo político de la 'sociedad en su totalidad (véanse Fiske 1989).

Se debería recordar que el poder no es simplemente opresivo sino que funciona relaciónalmente; la escuela potencia una combinación de relaciones de poder -una determinada «potenciación de prácticas y técnicas» que Michel Feher llama «régimen político del cuerpo» (1987: 160)-. El cuerpo, así, se convierte en el objeto de poder -«el realizador *de* las relaciones de poder»- y en la resistencia al poder. El ejercicio del poder y la resistencia al mismo no se da fuera del cuerpo, sino que opera en forma de tensión dentro del mismo (pág. 161). La cuestión de disciplinar el cuerpo se convierte en una cuestión ética: «¿Para qué usamos nuestros cuerpos?»,

«¿qué pueden percibir y hacer nuestros cuerpos?», «en nombre de qué se disciplinan y moldean las actividades corporales?», «¿cuáles son las finalidades de esas prácticas éticas centradas en el automoldeado del cuerpo?». En las cuatro preguntas de Feher (págs. 162-163) vemos la importancia de conceptualizar el cuerpo no como un lugar para la reconciliación de las luchas conscientes e inconscientes, sino como una serie de técnicas y montajes históricamente específicos. Ian Hunter indica, después de Marcell Mauss, que el cuerpo es «el instrumento y el objeto de su propia elaboración... de su propio manufacturado» (1993: 177).

El problema de las escuelas no radica en que ignoren los cuerpos, sus placeres, ni el sufrimiento de la carne (aunque se admite que ello es parte del problema), sino en que infravaloran el lenguaje y la representación como factores constitutivos en la formación del cuerpo/sujeto como el creador del significado, la historia, la raza y el género. Nosotros no existimos simplemente como cuerpos; *tenemos* cuerpos —no sólo porque hayamos nacido dentro de ellos sino porque *aprendemos* nuestros cuerpos, es decir, porque somos enseñados a pensar sobre ellos y a experimentarlos—. Y de un modo similar, nuestros cuerpos nos inventan a través de los discursos que encarnan (Turner 1984). No somos sólo cuerpos femeninos o cuerpos masculinos, sino también cuerpos afroamericanos, cuerpos blancos, cuerpos chicanos, cuerpos judíos, cuerpos mexicanos, etc.

Muchos de los que escribimos dentro de la tradición crítica y bajo el signo de la liberación hemos intentado dirigir la importancia de reproblematizar radicalmente el sujeto de su monocentrismo soberano hacia un sujeto que tiene historia, raza, clase y género (Giroux 1988). Hemos indicado repetidamente que las consecuencias de excluir las voces de las mujeres, las minorías, los gays y las lesbianas, y «asignarlos al otro» u «ocultarlos» en el campo discursivo de nuestras pedagogías o en la especificidad de nuestras prácticas pedagógicas conlleva efectos políticos y morales graves. Como Giroux (1988) ha manifestado en su discusión de la voz, no todos los discursos tienen igual peso y legitimidad en el aula, y la pedagogía crítica libera sólo si detecta palpablemente los intereses patriarcales y basados en la clase y en la raza que nutren todas las formas de pedagogía, incluyendo aquellas que afirman ser críticas. Quisiera añadir aquí que debemos procurar no textualizar las voces marginadas colocando un límite fijo en la finalidad o en el sentido de su representación; tampoco debemos establecer una ecuación falsa entre las varias expresiones de dolor o en las formas de resistencia que muestran la especificidad de la opresión de los afroamericanos, latinos, mujeres blancas, mujeres afroamericanas, etc. Necesitamos construir en nuestras aulas aquellos espacios culturales para la constitución de la diferencia que prueban los límites de los regímenes de discurso existentes, incluyendo el nuestro propio. Como escribe Carolyn Porter (1988: 78): «Lo que no necesitamos es un criticis-

mo que reasigne al otro aquellas voces que estaban y están marginadas y debilitadas por estos discursos dominantes». En cambio, necesitamos encontrar caminos para intervenir en la cultura dominante y en las formaciones políticas de manera que podamos prestar atención a la diferencia, mientras compartimos un «*ethos* común» de solidaridad, lucha, y liberación. De esta forma, las diferentes manifestaciones de la pedagogía crítica pueden mostrar la especificidad de la opresión de la raza, de la clase y del género, y la *differentia specifica* de varios grupos de proyectos, a la vez que construyen nuevos espacios de posibilidad, justicia social y libertad humana. El reto es entender cómo, en la realidad virtual de la subjetividad encarnada en esta época de cultura depredadora, nuestra carne recuerda, entender cómo ésta crea la historia e historiza el acto de la creación, cómo la carne se convierte en fobia, cómo la memoria abcesa y cómo la acción genera miedo.

MODALIDADES DE DESEO, MODALIDADES DE PRODUCCIÓN Y MODALIDADES DE SUBJETIVIDAD

Considero que la constitución del cuerpo/sujeto ha de ser contemplada como un proceso complejo que incluye la producción de la subjetividad a partir de varias prácticas sociales y materiales. En concreto se trata de la relación que se obtiene entre modalidades de deseo, modalidades de producción y modalidades de subjetividad (Turner 1984). El término «modalidades de deseo» hace referencia a las diferentes formas en que el deseo se construye socialmente. Específicamente se refiere al hecho de que no nos podemos despegar de la carne para acceder sin trabas a determinados deseos instintivos irreducibles: los fines del deseo se hallan siempre en una lucha perpetua.[10] A diferencia de la concepción platónica, esta concepción de deseo nunca es completamente libre, pero es vivida en formas históricas y culturales específicas y es mediatizada por deseos de y para el otro. Como indica John Brenkman,

> Las formas actuales en las que la dialéctica del deseo es jugada y vivida son históricas. Estas formas permitirán o impedirán la intervención de satisfacciones y reconocimientos en formas específicas que deben, a su vez, hacer referencia a un marco institucional de sociedad que organiza la satisfacción del deseo humano a través del deseo de otros.
>
> (1955: 159)

Según Jacques Lacan, las necesidades son biológicas, y el deseo es el principio activo de los procesos físicos que se hallan tanto antes como después de la demanda (Sarup 1989: 153). Por ello, se puede decir que el de-

seo trasciende a la demanda porque en esencia enmascara o encubre una absoluta ausencia o un deseo inconsciente de reconocimiento por parte del otro. Madan Sarup (1989: 154) expresa la concepción de Lacan sobre el deseo como «el deseo por el deseo». Un deseo es lo que no puede ser especificado por la demanda, ya que «el significado de la demanda no es intrínseco pero es parcialmente determinado por la respuesta del otro a la demanda» (pág. 24). Según Lacan, las demandas cancelan la necesidad, pero entonces la necesidad reemerge en el otro lado del deseo. Como indica Sarup cuando resume el planteamiento de Lacan: «El deseo proviene de la ausencia de satisfacción y nos empuja hacia otra demanda».

Deleuze y Guattari plantean la idea de que dicha «ausencia» no debe ser vista como el prerrequisito universal del deseo sino como una construcción social en una configuración histórica concreta (1983: 25)." Los objetos del deseo no son moldeados en un laboratorio libre de valores o en una esfera homogénea, sino por las a menudo conflictivas formas culturales y sociales en las que se da la acción de desear. Como afirman Deleuze y Guattari, el deseo no invierte directamente el campo social de manera que lo hace inmune a la mediación. Debemos evitar ver el deseo como una forma de vitalismo producida por la voluntad en combinación con la testosterona o el anhelo de la felicidad preedípica, ya que ésta es la forma más segura de caer en un esencialismo ingenuo, en un reduccionismo biológico o en alguna forma de naturalismo (Holland 1988: 405-416).

Ernst Bloch (1986) concibió el deseo como una forma de sueño, de búsqueda de algo más allá de nosotros mismos; rechazó las explicaciones freudianas de las motivaciones y los móviles indicando con acierto que estaban saturadas de asunciones burguesas. Según Bloch, la concepción que Freud planteó sobre el deseo tiende a desencarnar, a sacar del cuerpo, los impulsos humanos e ignora sus aspectos socioeconómicos y su mutabilidad histórica (Geoghegan 1987: 87-97). El capitalismo engendra una dialéctica del deseo socialmente construida -una economía libidinal de tipos o clases- en la que se moviliza la fantasía para buscar un sustituto de la «ausencia», es decir, para descubrir un objeto material que sustituya el objeto mítico que nos falta «en realidad» y que sentimos que necesitamos para completar nuestra subjetividad (una noción que tiene sus antecedentes en el mundo de Jean-Francois Lyotard). Es importante reconocer que las formas del deseo están relacionadas históricamente y discursivamente con «modalidades de producción» y «modalidades de subjetividad» específicas. El deseo no puede ser entendido como una fuerza presocial o biológica. El deseo y sus determinaciones sociales, sus objetos culturales del deseo, no pueden ser considerados separadamente, sino que deben ser concebidos como mutuamente constitutivos. Paralelamente, los deseos que los estudiantes expresan en las escuelas no pueden ser entendidos sin considerar la forma en que han sido institucionalizados y socialmente legitimados, o sin atender

a sus fines ni a sus propósitos -tanto inmediatos como a largo plazo- por los que han sido elaborados en relación con los discursos educativos establecidos y con las economías del poder y del privilegio imperantes en el conjunto de la sociedad. Bryan Turner indica que cada modalidad de producción tiene una modalidad de deseo y que las relaciones sociales de la producción material estructuran relaciones -o modalidades- concretas de deseo (1984: 13). Esto conduce a afirmar que el deseo siempre es movilizado por la contingencia de lo social y sus circuitos particulares de poder que suelen estar atados a los requisitos económicos de las modalidades dominantes de producción material y cultural. En el capitalismo, por ejemplo, las modalidades del deseo están vinculadas a la producción de excedentes laborales y a los procesos del consumo. En este contexto, las necesidades de consumo en una cultura depredadora a menudo son superimpuestos sobre los deseos del cuerpo de manera que «las intenciones del sujeto de satisfacer el cuerpo deben desviarse a través de valores de intercambio; la respuesta a las demandas del cuerpo es postergada, para la visible finalidad del trabajo que es el sueldo» (Brenkman 1985: 182).

MODALIDADES DE SUBJETIVIDAD

Utilizo el término «modalidades de subjetividad» para referirme a la forma en que la cultura posmoderna ha penetrado en la naturaleza constitutiva de nuestras subjetividades. Jochen Schulte-Sasse (1987/1988) lo denomina una organización lógica de sentimientos que está más allá del control del conocimiento de los sujetos. Es una forma de «rearmamiento psicológico» que está semióticamente organizado y que se basa en la «colonización postindustrial de la identidad» y en una «organización ideológica de superegos» que se han desarrollado ampliamente a partir de las nuevas modalidades narrativas no lineales posmodernas (1987/1988: 127). Con el término modalidades de subjetividad también me refiero al hecho de que el capitalismo moderno tiende a fomentar modalidades de deseo que contribuyen a lo que David Michael Levin llama «una reducción de los seres humanos a los estados duales de egos privatizados subjetivados y subyugados, objetos "ingenierables"» (1987: 486). En la cultura posmoderna, hemos sido testigos de la erosión de los procesos simbólicos que generan el cuerpo y la visión común. Esta erosión de las modalidades comunes de subjetividad ha creado patologías condicionadas por la duplicitada desterritorialización del cuerpo bajo las modalidades capitalistas de producción -lo que Levin ha llamado «patologías de la voluntad históricamente condicionadas»-. El autor indica que «las patologías que hoy vemos -los desórdenes narcisistas del carácter, las esquizofrenias y las depresiones- son patologías distintivas de una sociedad y de una cultura en la que

la suerte de uno mismo ha sido atada al creciente deseo nihilístico de poder del ego» (1987: 486). Grossberg adopta planteamientos similares sobre el tema cuando afirma que «la posmodernidad exige que se viva esquizofrénicamente, intentando, por un lado, vivir... el significado heredado y, por otro lado, reconociendo la incapacidad de dichos significados para responder a las propias experiencias afectivas» (1988b: 148).

No me estoy limitando simplemente a equiparar las modalidades de subjetividad con patologías de la voluntad producidas por modalidades concretas del deseo del consumidor. También pretendo llamar la atención sobre las tecnologías morales que contribuyen en la construcción de estas modalidades de producción y del deseo. Por ejemplo, las tecnologías morales del tecnocapitalismo han reducido el revolucionario cuerpo/sujeto, el sirviente sufridor, a un cuerpo muerto, a un cadáver, situado en un ataúd barato y sin encajes ni puntillas. El crítico literario Terry Eagleton describe las tecnologías morales como «un conjunto(s) particular de técnicas y prácticas para la instalación de tipos específicos de valores, disciplinas, comportamientos y respuestas en los sujetos humanos» (1985/1986: 96-97). Eagleton revela cómo una de dichas tecnologías morales -la de la literatura inglesa- sirve para crear un cuerpo/sujeto burgués que valora la subjetividad *en sí mismo.* Lo que Eagleton argumenta, de forma convincente en mi opinión, es que en la sociedad capitalista liberal la experiencia vivida del «agarro literario» se da en una forma particular de subjetividad que valora la libertad y la creatividad como un fin en sí mismo, donde la cuestión más importante debería ser: libertad y creatividad, *¿para qué?* Lo que los cuerpos/sujetos burgueses no reconocen en este proceso es el *encarnamiento de la indiferencia a la opresión.* Eagleton hace la importante observación de que «el encadenamiento del sujeto es desde dentro -y que este encadenamiento es en sí mismo nada más y nada menos que nuestras propias formas de subjetividad» (1985/1986: 100-101).

Eagleton hace hincapié en el hecho de que el capitalismo liberal produce formas de subjetividad «libres de cualquier fin riguroso» cuyo formalismo moral, por ejemplo creatividad, sensibilidad, e interioridad por su propio bien, aparta la atención del hecho de que estas formas de subjetividad son colonizadas por específicos intereses capitalistas y modos de dominación. Es a este proceso a lo que yo llamo encarnamiento.

EL CUERPO RESISTENTE: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LAS POLÍTICAS DE FORTALECIMIENTO

Sin negar mi propia ambivalencia ante la posmodernidad, en este apartado intentaré establecer algunas orientaciones pedagógicas basadas en algunas de las ideas proporcionadas por el posmodernismo en relación

a la constitución del significado y de la subjetividad. He estado argumentando que las modalidades de subjetividad formadas en la escena posmoderna son precisamente aquellas que dan a los individuos la ilusión de una elección libre mientras enmascaran las formas por las que los parámetros que definen dichas elecciones han sido constituidos en las prácticas materiales y sociales de la cultura capitalista del consumo. Si es verdad que existe una conexión entre las patologías posmodernas de la voluntad y la constitución del cuerpo/sujeto, entonces es importante comprender la resistencia a las modalidades dominantes de subjetividad, de producción y del deseo, especialmente si dicha resistencia está conectada somáticamente con la formación de la voluntad y con la construcción del significado. Una pedagogía crítica debe ir en contra de la tendencia de algunos postestructuralistas burgueses suculentos a disolver la voluntad, y de su afirmación de que en el discurso nosotros somos siempre sujetos producidos y finalizados. Aquí, el deseo ha sido encorsetado en prieta ropa interior de polyester y ha convertido la voluntad en cualesquiera fantasías que no pueden ser contenidas por las limitaciones del discurso. Debemos reconocer que también existen modalidades de subjetividad resistente que suelen estar más estrechamente atadas a las formas de producción cultural que a las formas de producción económica, y que se desarrollan como compromisos de oposición con la hegemonía cultural dominante.

Una cosa es decir que los individuos no existen independientemente, como cuerpos/sujetos, de las estructuras sociales que les rodean. Pero otra cosa muy distinta es afirmar que son simplemente el producto de un compromiso monolítico o de una identificación con textos sociales. Caer en el error de considerarnos a nosotros mismos como meros productos en lugar de como productores *de* la subjetividad significa, en palabras de Lichtman, «cosificar nuestra alienación habiendo absorbido la mera facticidad a la que hemos reducido el mundo en la propia concepción de nosotros mismos» (1982: 257). Además, Litchman advierte que «mantener que nosotros no nos decepcionamos a nosotros mismos sino que es la realidad la que nos decepciona implica que estamos absueltos de la lucha gracias a las ambivalentes vicisitudes de nuestra propia experiencia vivida» (1982: 256). El cuerpo/sujeto no es simplemente el producto de una totalidad homogénea de discursos sino más bien un lugar de lucha, de conflicto y de contradicciones.

Uno de los retos centrales de la pedagogía crítica es revelar a los estudiantes cómo las relaciones sociales conflictivas (la lógica social de la sociedad) se inscriben activamente en la intencionalidad humana y en la voluntad sin reducir a los individuos a simples resultados estáticos de las determinaciones sociales. Aunque estoy de acuerdo con los postestructuralistas que desacreditan inexorablemente una lectura esencialista del vo y que afirman que no podemos hablar del yo como una esencia o como un objeto no mediatizado de reflexión, no comparto que el yo se constituya

sólo a través de creencias de base -tanto conscientes como inconscientes- generadas mediante el encarnamiento. Esto explica el por qué se debe hacer la importante distinción de que los seres humanos -cuerpos- *son autoconscientes* y *no autoconstituidos.* Es decir, mientas los individuos se constituyen mediante creencias de base que son inaccesibles a la autocomprensión explícita y al conocimiento (y que se hallan fundamentalmente fuera de la conciencia), sus subjetividades también son formadas por sus autoconciencias. La autoconciencia y la represión juegan roles decisivos en la formación de nuestra subjetividad. Los cuerpos no pueden desear su propia formación subjetiva o determinar su propia significación. A diferencia de los autoconscientes y autopresentes cuerpos/sujetos cartesianos, que afirman el poder de la conciencia individual por un acto de voluntad, los individuos no son capaces de realizar comunicaciones intencionales y transparentes, o de realizar acciones no mediadas en el mundo (Turner 1983). Así, es necesario percatarse de que la capacidad de los individuos de reconocer al menos parcialmente la constitución del yo, es lo que hace que la liberación sea posible. (Esto va claramente en contra de la noción de Lacan que concibe al sujeto como un «punto de fuga» que resiste a la autopercepción; véase Larmore [1981].) También es una condición para el *reencarnamiento,* o formar un espacio del deseo donde podemos asumir autoconscientemente y críticamente nuevas formas de subjetividad acogedoras de una praxis o de un autofortalecimiento y un fortalecimiento social. No debemos olvidar que *podemos actuar de otras formas de las que lo hacemos.*

La tarea de la pedagogía crítica es la de aumentar nuestra autoconciencia, de apartar la distorsión, de descubrir formas de subjetividad que sean consecuentes con el cuerpo/sujeto capitalista y que asistan al sujeto en su rehacer histórico. El proyecto de colocar el deseo en una circulación crítica y autoconsciente necesita un lenguaje que hable de las experiencias vividas y que sienta las necesidades de los estudiantes, pero también un lenguaje crítico que pueda problematizar las relaciones sociales que a menudo damos por hechas. Necesita un lenguaje no totalizador que rechace el hecho de arrancar la experiencia de su contingencia y de su apertura-cerrazón, que rechace la textualización de la opresión, y la deshistorización o la desexualización o la degeneración -de género- del cuerpo, o suavizar las diferencias en nombre de la justicia o de la igualdad (Giroux 1988b).

CONTRADICCIONES IDEOLÓGICAS Y LA POLÍTICA DEL PLACER

Un importante aspecto de la producción de placer en la cultura de la juventud consiste en lo que Grossberg llama *inversión afectiva* -«la intensidad o el deseo con que invertimos en el mundo y en nuestras relaciones

con él» (1986b: 185)— en la que se entrelazan diferentes, y a menudo contradictorias, modalidades de deseo y de subjetividad, las cuales por lo general no se dan en los emplazamientos escolares tradicionales. Aquí, las modalidades de deseo pueden consistir *en el propio placer de participar en el mismo acto de desear.* Los cuerpos producidos rechazan activamente las tecnologías morales, los espacios panópticos y las modalidades de subjetividad producidas en las escuelas (Shumway 1989).

Aunque es importante remarcar que los individuos como cuerpos/sujetos —como subjetividad encarnada o corporal— constituyen precisamente la lógica contradictoria del mundo social, es Un error asumir que los individuos permanecen pasivos en dicho proceso de formación subjetiva. Los estudiantes son insertados en la cultura en formas que a menudo son excesivamente diferentes e incluso contradictorias. Por ejemplo, lo que a menudo se malinterpreta como conservadurismo juvenil o indiferencia de la juventud, en realidad es un rechazo activo de la realidad politizada. La juventud suele cumplir esto *entrando en el presente más plenamente,* como parte de una inversión afectiva, más que de una mera inversión intelectual. Grossberg indica que «El poder *de* los jóvenes radica en su habilidad para apropiarse de todo texto, para minar la distinción entre producción y consumo y, de este modo, negar el poder de la ideología y de la comodidad» (1988b: 140).

Consideremos el reconocido éxito de MTV. John Fiske escribe que:

> MTV es leída por el cuerpo, experimentada a través de los sentidos, y resiste el sentido de que es siempre de ellos. MTV es experimentada como un placer... La amenaza del significante es su resistencia a la ideología, su ubicación en las sensaciones del cuerpo, los sentidos físicos más que los sentidos mentales. La pluralidad de los significados en los vídeoclips nos hace hablar de sus sentidos y no de su sentido.
>
> (Fiske 1986: 75)

La pura materialidad y sobrevaloración del significante, intocable y autónomo, libre de todo significado asegurado, forma una superficie cultural del presente que resiste a la inversión ideológica. De hecho, para confrontarse con la inherente ambigüedad de esta forma particular de producción de imagen, constituye un *rechazo de la ideología.* Así, adoptar dicha política de representación es adoptar plenamente la modalidad burguesa de subjetividad que cree que dicha ambigüedad de pensamiento representa un espacio ofrecido para ejercitar la libertad humanista liberal de elegir el propio significado. En verdad, los individuos pueden aceptar, rechazar o elegir significados particulares asociados con imágenes flotantes. Pero siempre se da una lectura predeterminada o «preferente» de las imágenes de la cultura dominante. Creer que se puede escapar a esta sobera-

nía o lectura imperial mediante un ejercicio de reflexión crítica, también presupone que la gente hace elecciones sólo a partir de la comprensión semántica, y no mediante la movilización del deseo *y* el afecto, ni como una forma de desintensificación de la experiencia, lo que David J. Sholle llama «espectáculo postura de la audiencia» (1988: 33). En su vinculación con formas de imagen generadas por los mass-media, los espectadores se convierten en los más vulnerables a las intenciones políticas que se hallan bajo esas imágenes, precisamente cuando creen que se pueden distanciar intelectualmente de su articulación discursiva y de su poder persuasivo.

La nueva derecha se ha beneficiado muy a menudo del hecho de que los mass-media comunican con mucha más eficacia con nuestras estructuras primarias de afecto que con nuestras facultades lógicas. Consideremos la imagen *de* «Willy» Horton explotada por los publicistas de George Bush en la campaña de las elecciones presidenciales de 1988. La campaña de Bush consiguió concentrar su ideología sobre la justicia criminal en la imagen negativa de Horton, un hombre afroamericano que cometió un asesinato durante un permiso penitenciario en Massachusetts. Aunque la mayoría de los espectadores comprendieron que se trataba de otra sucia táctica ideológica (por no mencionar otra violación histórica del cuerpo afroamericano), y creían que todavía tenían libertad de elección para aceptar o rechazar lo que parecía ser el efecto intencionado de dicha imagen, para un gran número de blancos la imagen de Willy Horton se vinculaba afectivamente con miedos previos socialmente inducidos. Así, se creó una alianza afectiva, como opuesta a la ideológica, con las ideas reaccionarias de Bush sobre la justicia criminal (que supuestamente, mediante la abolición de los permisos penitenciarios, evitarían que otros Willy Horton de mirada salvaje y dientes chirriantes andasen sueltos y aterrorizasen a los blancos). El éxito de dicha alianza confirma uno de los principales descubrimientos de Adorno (1974) que dice que los productos culturales suelen ser aceptados, incluso aunque sus mensajes ideológicos sean comprendidos por aquellos que los adoptan (Sholle 1988: 33). A pesar de que muchos espectadores resistieron al mensaje ideológico de la imagen de Willy Horton en un nivel semántico, fueron seducidos por el juego afectivo de la superficie de la imagen -lo que Schulte-Sasse llama «la relativamente inestructurada homogeneidad semántica del mundo de las imágenes» (1986/1987: 46)-y la campaña de Bush fue capaz de lograr mucho a favor de su postura. Lo que supuestamente es un rechazo consciente a la ideología que nutre las imágenes televisivas, a menudo significa que las imágenes tanto de la política de izquierdas como de la de derechas son aceptadas en una imparcialidad espectatorial, como una cadena de significados equivalentes. Además sugiere que las imágenes electrónicas ya están siempre inscritas en la lógica del medio y son predeterminadas por él.

En este caso, la ideología no es tanto una forma de configuración cognitiva, cuanto una forma de producción de estructuras de afecto.

La pedagogía crítica se debe centrar en la cultura popular y desarrollar estrategias curriculares basadas en cómo se forma la subjetividad de los estudiantes dentro de ellas (Giroux y Simon 1988). Si no trabajamos con los estudiantes en este área de sus vidas les negamos las verdaderas modalidades de subjetividad que dan significado a sus vidas. Si queremos tomarnos en serio las posibilidades emancipatorias inherentes a la resistencia de los estudiantes, debemos tratar de responder a las siguientes preguntas: ¿de qué manera los mass-media, las actividades de ocio, las instituciones como la familia y las formas culturales como el *rock and roll y* los vídeos musicales forjan las subjetividades, los sueños, los deseos y las necesidades de los estudiantes? ¿Cómo se sitúa la ética práctica con la que los estudiantes afrontan la vida cotidiana en una política contestataria de significación? ¿Cómo se realiza la construcción social de las imágenes de lo masculino y lo femenino? ¿Cómo estructuran las políticas de significación la problematización de la experiencia? ¿Cómo se constituyen las subjetividades de los estudiantes por los efectos de las representaciones que penetran a nivel del cuerpo? Es un imperativo que, como educadores en la era posmoderna, empecemos a examinar aspectos como la feminización y la masculinización del cuerpo y la cosificación del cuerpo político. Debemos estudiar cómo nuestras necesidades y deseos como educadores han sido moldeados en formas contradictorias mediante las formas culturales dominantes, las modalidades de subjetividad imperantes y los circuitos del poder. Toda pedagogía crítica debe tratar de descubrir las formas en que la juventud se resiste a la cultura dominante *al nivel de sus cuerpos,* ya que con ello los momentos utópicos en los que dichas resistencias aparecen pueden ser pedagógicamente transformados en estrategias de fortalecimiento. Jochen Schulte-Sasse escribe que el fortalecimiento de la imaginación es ineficaz como proyecto cultural-revolucionario; lo que se necesita con más urgencia son «estrategias retóricas que irrumpan en el reino del simulacro y arranquen, tan adecuadamente como sea posible, las estructuras lingüística y mentalmente retrógradas de nuestra identidad y de la economía global, y comprendan las inscripciones que ambas han dejado en nuestros cuerpos» (1986/1987: 47-48).

La pedagogía crítica nos debe ayudar a distinguir nuestras necesidades reales y las de nuestros estudiantes de las fantasías depredadoras en búsqueda de necesidades artificiales, y enunciar la demanda de una nueva ética de la compasión y la solidaridad. Me estoy refiriendo a una praxis en la que el sujeto conocido es un cuerpo/sujeto en acción, una praxis que puede fortalecernos para asumir responsabilidades históricas y para desarrollar un visión del mundo que todavía no se da. Esto no significa negar el historicismo de la praxis sino adoptarlo plenamente con el reconocimien-

to de que incluso en estos tiempos posmodernos somos capaces de asir el estadio de la historia en la unidad de nuestro pensamiento y nuestras acciones, y generar un nuevo mundo al mando de nuestras voces y con la fuerza de nuestras manos. El prerrequisito para tal empresa radica en reafirmar el cuerpo y en formular estrategias de oposición cuyos referentes primarios consistan en nuevas formas de tematizar el conocimiento y la subjetividad en relación al cuerpo.

Dicho proyecto podría culminar en una praxis crítica de transformación social que trabaje contra los horrores políticos y los depredadores de nuestro tiempo. Las nuevas comunidades de cuerpos/sujetos colectivos deben ser moldeadas mediante el no cubrimiento del trabajo subversivo del deseo, y mediante la creación de formas sociales y culturales en las que los nuevos deseos pueden ser producidos y nuevas modalidades de subjetividad formadas de acuerdo a la compasión y la reciprocidad. Necesitamos explorar nuestra autoconstitución utilizando estrategias pedagógicas que nos permitan sostener el testigo y practicar la lucha por los oprimidos en lugar de adoptar estrategias que desmarginalizen, decoloren, asexúen y esteticen dicho sufrimiento. Aquí, la no fijación y la apertura-cerrazón que caracteriza la condición posmoderna puede hacer posibles «nuevos abrazos», que George Yudice describe como la «no fijación delimitada por la no limitación de la lucha» (1988: 229). De esta forma los guardianes de la cultura dominante pueden verse privados de la seguridad moral y política que han adoptado como refugio. Por supuesto, para alcanzar dicho objetivo no debemos cesar de recorrer el camino que va de la dialéctica negativa a la esperanza crítica. Tampoco debemos abandonar nuestra vigilancia teórica desde la base de nuestra afirmación de la inocencia moral. Reclamar la inmunidad desde nuestra ejercitación de dominio sobre otros fundamentada en el hecho de que tenemos buenas intenciones, es sinónimo de evadir eufemísticamente el mandato de Michael Foucault de juzgar la verdad por sus efectos y de negar nuestra complicidad con las economías de la opresión basándonos en nuestra ignorancia o superioridad teórica.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA POLÍTICA DEL SIGNIFICADO

Una pedagogía del cuerpo/sujeto posmoderno puede ayudar a los educadores a comprender mejor cómo el cuerpo/sujeto resistente intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de la subjetividad. Aunque paradójicamente los cuerpos/sujetos firman su propia sujeción negándose a ocupar el espacio normativo del cuerpo/sujeto —los «propios» espacios socialmente codificados de «masculino», de «femenino» y de «ciudadano»— y negándose a ser semióticamente construidos en la modalidad

subjetiva de «felicidad» burguesa. Precisamente por ello es difícil incluso para los estudiantes resistentes esquivar su reinscripción como sujetos en los códigos de orientación consumista del capitalismo tardío. En la posmodernidad es más difícil separar los cuerpos/sujetos de los lenguajes que representan sus deseos. Dada la ausencia de un lenguaje de resistencia, los estudiantes resistentes simplemente se convierten en signos de ellos mismos, y sólo pueden codificar la ansiedad del presente y la aprehensión del futuro. Como consecuencia de ello, los estudiantes permanecen en su resistencia, arrastrados por imágenes de la historia, en lugar de forjar símbolos con el poder para transformarlo. Ellos encarnan el terror y no la promesa de posmodernidad. Para defenderse del miedo a la incerteza, del horror de la ambigüedad, y de la amenaza de la diferencia, los cuerpos/sujetos necesitan construir un lenguaje que rechace sus propios límites, que sea capaz de localizar los fallos y las fisuras de la hegemonía cultural que prevalece. Dicho lenguaje debe permitir a los que lo utilicen reflexionar sobre su propia formación subjetiva y su incorporación en las relaciones sociales del capitalismo, así como participar en su propia autotransformación.

Dicho lenguaje también debe ayudar a transformar la pedagogía crítica en una pedagogía de la esperanza. Debe ir más allá de las divisiones de los grupos de intereses sectáreos y más allá de los varios pluralismos sobre los que Richard Bernstein (1988) es tan elocuentemente crítico: el «pluralismo flojo» que supone la simple aceptación de la existencia de una variedad de perspectivas y paradigmas; un pluralismo que contempla las diferentes perspectivas como virtualmente inconmensurables; y el «pluralismo anarquista descentrado» que celebra la incerteza o que recae en un amenazador y nihilístico refugio de la vida. Debemos ir más allá de la conversación liberal general y negarnos a aceptar el constante aplazamiento del significado en cualquier diálogo hasta tal punto que elegimos hablar sólo de nosotros mismos. La primera postura cree que, afirmando la diferencia sin problemas, aparecerá la liberación a modo de ensueño pluralista. La segunda cree que la tenacidad de todo significado nos coloca inevitablemente en la esclavitud de la parálisis ética y discursiva. En su extremo menos peligroso, la gran conversación recae en un relativismo tonto mientras que la postura postestructuralista pasa a ser una mera locura política. En sus extremos peores, ambas posturas conducen a una inercia política y a una cobardía moral, en la que los educadores se quedan helados en la zona de práctica «muerta» en la que se asume que todas las voces son aquellas que silencian o que contienen al «otro» mediante un elevado acto de violencia, y todas las posturas éticas apasionadas son las construidas sobre los cimientos de alguna forma u otra de tiranía. El educador posmoderno, incapaz de saber con certeza o con seguridad absoluta si su pedagogía ha sido o no corrompida por alguna forma de dominación, se niega totalmente a hablar. Esta penosa postura que ha sido

asumida por algunos educadores críticos, me recuerda una forma de imparcialidad filosófica de algunos sociocríticos que. criticando constantemente y radicalizándose en la vía de la universalidad, fracasan al constituir una praxis concreta basada en sus propios principios (véase Michael Walzer 1987).

Para los teóricos como los que he descrito, la pedagogía se convierte en una especie de maldición que puede ser abrogada sólo si todas las formas de persuasión, autoridad, retórica y autoconfianza son eliminadas de la discusión en el aula.

Desde esta perspectiva es mejor no hacer nada que entre en una praxis crítica, porque los intereses dominantes se pueden esconder tras la lección o los marcos de referencia que la propia praxis crítica adopta como su centro ético o conceptual. Una cosa es averiguar de qué manera el lenguaje de la teoría crítica puede formar parte de la unidad opresiva de la que se intenta liberar; y otra muy diferente es desterrar dicho lenguaje en el cubo de la basura de la historia, como los grupos «poscríticos» quisieran hacer.

Hemos llegado a la línea divisoria en el desarrollo de la pedagogía crítica, a un punto en el que nos debemos preguntar lo siguiente: ¿los diversos discursos de la pedagogía crítica son capaces de fundamentar normativamente las luchas feministas y de las minorías por la liberación? Sólo en una época que Cornel West (1989a: 256) caracteriza diciendo que está «obsesionada con articulaciones de particularidades como, por ejemplo, el género, la raza y la nación» se puede formular dicha pregunta con tanto fervor. Se trata de una pregunta importante que, por supuesto, debe ser respondida. Pero responder «sí» conduce a varias cualificaciones. En concreto, responder afirmativamente significa someterse a las varias corrientes teóricas de la pedagogía crítica, tanto a su constante vigilancia y autosupervisión ética como al replanteamiento de sus fundamentos conceptuales. Esto, por supuesto, puede realizarse sin un reduccionismo teórico, y ha sido la herencia radical *de* la pedagogía crítica, cuyo proyecto emancipatorio siempre ha explorado las precondiciones de sus propias categorizaciones y asunciones. Es responsabilidad nuestra continuar este legado en nuestra teorización presente y futura. Aunque muchos de estos pasos de la pedagogía crítica llevan la marca de nacimiento de la fracasada modernidad, y aunque pueden generar contradicciones políticas *y* producir confusiones por la forma en que aquélla enfoca las cuestiones de la diferencia, proporciona sin embargo una base indispensable para la revitalización política y ética de nuestras escuelas como lugares de transformación propia y social.

Lo que todavía no se ha reconocido plenamente en el discurso de la pedagogía crítica es lo que llamo praxis utópica sociocrítica. Con ello me refiero a la acción crítica que se debe reconocer en la historia. Dicha práctica está empezando a mostrar promesas en varias de las continuas críticas

realizadas por los educadores críticos contra el sexismo, el racismo, la explotación económica, la violencia ecológica y el militarismo, y en las formas como los educadores revolucionarios están forjando una colaboración con los marxistas, los feministas y los movimientos sociales que luchan por descubrir y confrontar los valores y los intereses que, aunque se desconocen, están operando constantemente en nuestras pedagogías y nuestras liturgias de la vida práctica -valores que deshumanizan y despersonalizan-. La praxis utópica sociocrítica reclama nuestra retirada incondicional de la inhumanidad y nuestra acción hacia lo que Agnes Heller (1988) llama el «bien común», que significa ir hacia una praxis que potencie la bondad de las personas que prefieren sufrir erróneamente a actuar erróneamente. Para alcanzar el bien común es necesario desarrollar un lenguaje de la representación y un lenguaje de la esperanza, para que juntos permitan a los dominados hablar superando los términos y los marcos de referencia proporcionadas por el colonizador, tanto si en cada caso éste es el profesor, el investigador, o el administrador. Debemos adquirir un lenguaje de análisis y de esperanza que permita a las mujeres hablar en palabras que salgan del vocabulario «en el nombre del Padre», y que no impida a las minorías y a los excluidos expresar sus planteamientos de liberación y sus deseos. Dicho lenguaje debe ser capaz de descubrir y de transformar las construcciones de la subjetividad. Con ello, el lenguaje de la praxis utópica sociocrítica debe desautorizar y reescribir las principales narraciones de la democracia postindustrial liberal, y los discursos humanistas, individualistas y patriarcales que las suscriben, a la vez que minan y reconstruyen la concepción idealizada y romántica del sujeto que es modelado por discursivas relaciones de poder eurocéntricas y androcéntricas. Dicha praxis pedagógica rechaza la sujeción clasista del cuerpo proletario mediante su estetización estéril por parte de las categorías burguesas de la carne. También rechaza la imposición del patriarcado sobre el cuerpo femenino y la intextuación de las ideologías masculinas. Debemos proporcionar a los marginados y a los que se han visto conducidos a la miseria el poder necesario en la línea de sus deseos. El proyecto *de* la pedagogía crítica se sitúa irreverentemente contra el culto pedante de la singularidad en que la autoridad moral y la seguridad teórica han alcanzado un nivel no problemático, sin tener en cuenta los relatos reprimidos ni el sufrimiento de los históricamente privados del derecho al voto.

Como educadores críticos debemos entender que estamos viviendo en un momento de transición hacia una era de múltiples feminismos, liberalismos y marxismos que, por un lado, contienen la promesa posibilitadora de liberación, mientras que por otro amenazan con dividir irrevocablemente la izquierda en una serie de micropolíticas a menudo mutuamente antagónicas. Esto reclama alguna forma de visión totalizadora -lo que quiero llamar un arco de sueño social- que abarque la actual división de la

que somos testigos. Este arco de sueño social debe dar forma, coherencia y protección a la unidad de nuestras luchas colectivas. Significa la conquista de una visión de lo que la transformación total de la sociedad puede significar. Como remarca Best:

> Si la totalidad puede significar una pesadilla no utópica de coacción, cerrazón e identidad endosada, también puede significar el sueño utópico de desarrollo personal y de armonía social y ecológica...
>
> (Best 1989: 359)

Por supuesto, la asunción de esta visión implica que la pedagogía crítica no debe convertirse en un lugar de divisiones entre la izquierda, sino que ha de servir como foro que pueda generar un *ethos* de solidaridad que muestre lo que los educadores como agentes críticos -latinos, afroamericanos, anglos, feministas, gays y otros- comparten en la lucha común contra la dominación y a favor de la libertad preservando la especificidad de la diferencia. Attali plasma el espíritu de la creación de *este* nuevo *groupe moteur* o «sujeto de historia» al que me he estado refiriendo, en este discurso de composición musical:

> En la composición, como en la repetición, ya no es una cuestión de marcar el cuerpo; tampoco es una cuestión de producirlo, como en la repetición. Es cuestión de encontrar placer en ello. Esto es hacia lo que tiende la relación.Un intercambio entre cuerpos -a través del trabajo, no a través de objetos-. Esto constituye la subversión más fundamental... para crear, en común, el código en el que se dará la comunicación.
>
> (Attali 1987: 143)

Aquellos que trabajan en la tradición crítica en educación deberían mirar lo que Cornel West (1989a) ha formulado como «pragmatismo profético» como una «forma de pensamiento y acción de izquierda norteamericana en nuestra época posmoderna» (pág. 239). Éste, endeudado con el marxismo, el estructuralismo y el postestructuralismo, también es un intento de avanzar más allá de «un discurso eurocéntrico y patriarcal que no solamente fracasa al considerar teóricamente las formas de sumisión raciales y de género, sino que también permanece callado ante las dimensiones antirracistas y feministas de determinadas luchas políticas progresistas» (pág. 215). El pragmatismo profético, rechazando la búsqueda ilustrada de los fundamentos y la cuestión de la certeza, sitúa la indagación humana en la verdad y el conocimiento en las circunstancias sociales y comunales bajo las que las personas pueden comunicar y cooperar en el proceso de obtener conocimiento (pág. 213). El pragmatismo profético es una modalidad política de crítica cultural. Refleja los conceptos de Emerson de poder, provocación y personalidad, el énfasis de Dewey en la con-

ciencia histórica, y el enfoque de DuBois en la situación de los desgraciados de la tierra. West recupera la visión utópica de Emerson, la concepción de Dewey sobre la democracia creativa, y el análisis socioestructural de DuBois sobre los límites de la democracia capitalista, y relaciona todo ello con el trabajo de Niebuhr, C. W. Milis y Gramsci. El pragmatismo profético no es sólo una crítica cultural de oposición sino «una fuerza material para la individualidad y la democracia» (pág. 232). Al igual que el intelectual orgánico de Gramsci y el activismo intelectual de Mills, el pragmatismo profético «premia el educar y ser educado por gentes que luchan, a organizar y ser organizado por grupos *de* resistencia» (pág. 234). West resume su postura como sigue:

> El culto del pragmatismo profético no tiene altares ideológicos. Condena la opresión siempre y en todo lugar, sea ésta la brutal carnicería de los dictadores del Tercer Mundo, la regimentación y represión de los pueblos en la Unión Soviética y en los países del bloque soviético, o el racismo, el patriarcado, la homofobia, y la injusticia económica de las naciones capitalistas del Primer Mundo. De este modo, los preciosos ideales de individualidad y democracia propios del pragmatismo profético oponen todas esas estructuras de poder que faltan en el cálculo público, sean dirigidas por generales militares, jefes burócratas o magnates de empresa. El pragmatismo profético no está predestinado a ningún agente histórico, como la clase social, la *gente de* color, o las mujeres. Por el contrario, invita a todas las personas de buena voluntad tanto aquí como en el extranjero a luchar por una cultura emersoniana de democracia creativa en la que la situación de los desgraciados de la tierra sea aliviada.
>
> (West 1989a: 235)

El pragmatismo profético puede ser problemático, pero ofrece a los educadores un enfoque filosófico de izquierdas que está vinculado a la historia y a la lucha de los Estados Unidos, y que muestra directamente las condiciones necesarias para la transformación social. Además, se trata de un enfoque que impide la parálisis de la voluntad que inunda la mayoría de las perspectivas teóricas posmodernas actuales.

Dadas las condiciones de la vida social contemporánea, su desencadenamiento del deseo colectivo sin un centro -un teatro vacante de uno mismo construido fuera de las impotentes ilusiones y de las certezas alucinadas que están en peligro de colisión bajo su propio exceso irreducible de significados, y que dejan nuestras identidades autointeresadas, insaciables anárquicas y flotando-, el pragmatismo profético «da prioridad a la situación de aquellas personas que encarnan y representan los temas posmodernos de la degradación del otro, de la alienación del sujeto, de la marginación de los sometidos, es decir, de los desgraciados de la tierra (gente pobre de color, mujeres, trabajadores)» (West 1 989a: 237).

UNA PEDAGOGÍA VOCEADA DESDE LOS MÁRGENES

La pedagogía crítica en sus muchas y diversas encarnaciones ha estado, desde sus primeros desarrollos, en una situación de colisión con el fortalecimiento *de* los estudiantes como *Verkindividualitat,* o individuo autónomo. El fortalecimiento de uno mismo sin atender a la transformación de las estructuras sociales que moldean los propios elementos no es un fortalecimiento real, sino una ingenua estancia en una versión de terapia humanista en la que la catarsis es confundida con la liberación. La pedagogía crítica es algo más que la desacralización de las grandes narrativas de la modernidad, y pretende establecer nuevas fronteras morales y políticas para la lucha emancipatoria y colectiva, en las que tanto las narrativas sometidas como las nuevas puedan ser escritas y voceadas en la arena de la democracia. Estas nuevas -y a veces extravagantes- narrativas no están unificadas por principios morales reguladores y objetivos, sino por un *ethos* común de solidaridad y de lucha por la toma de conciencia de una democracia más profunda y de la participación cívica. La pedagogía crítica que he estado describiendo es más que un ejercicio de simpatía imaginativa o de compasión creativa. Es más que la pena cívica de los *optimizados,* más que una empatía lujuriosa de los humanistas liberales o que los intereses formalizados de lo académico, un interés con demasiada frecuencia limpio de historia y de lucha. La pedagogía crítica no rechaza adoptar una postura, sopesar la verdad en un punto medio imaginario entre el silencio y el caos. No domestica la indiferencia ignorando las rupturas históricas y culturales entre las sociedades industriales occidentales, o el proyecto imperial de colonizar la subjetividad de los estudiantes en el interés de la civilidad occidental. La pedagogía de la liberación actúa fuera de los límites inviolables del orden, en la escisión entre una praxis subversiva y una utopía concreta. Recupera la historia no como sometida a la experiencia, sino como una forma de proporcionar aquellas memorias que han sido vigiladas en silencio con una voz inmutable ante los ecos de la industria o los motores del progreso.

La esperanza en esta pedagogía crítica permanece en aquellos educadores que mencionen sus lenguajes y sus prácticas vivas e *in corpore* mientras se percatan de los contextos históricos cambiantes y *de* la especificidad y de las limitaciones de la diferencia. La esperanza existe en aquellos que se niegan a permitir que la opresión *de* la mente y del cuerpo se convierta en una opresión del espíritu, y en aquellos que se resisten a la grotesca identificación de la educación con los intereses económicos de las clases dominantes y de la necrópolis *de* la tradición. Como señala Dean MacCannell en su debate de California, todos somos «soldados potenciales en un ejército fascista» (1992: 204). Ello se debe a que vivimos en una época «en la que una hábil superficie *de* corrección se desarrolla como ta-

padera de la absoluta podredumbre moral» (pág. 209). En la sobredramati zación de lo ordinario, la estetización de la política y la «inmensa intensidad» del amor expresada como una tarea nacional sublime para preservar los «valores familiares» de Norteamérica, todos somos vulnerables a la «seducción»* fascista de nuestros cuerpos volatilizados e histéricos, en cuerpos *guais ,* relajados, indiferentes —cuerpos perfectos—. ¿Perfectos para qué? ¿Para vivir un drama fascista *light* como magnate corporativo? ¿O como monitor de aeróbic en tanga? ¿O como asesino múltiple? Al final de la historia —que es ahora mismo— en realidad no importa. Todos ellos serán tratados por igual. Necesitamos desesperadamente encarnan una esperanza, una esperanza fundamentada al afrontar el amanecer del nuevo siglo.

El deseo que se deja tragar por la oscuridad que existe fuera de la concreción de la lucha histórica y colectiva, se transforma a sí mismo en fantasía, en una persecución sin fin de lo que le falta. Las razones críticas pueden dar alas a los deseos, de manera que puedan alzarse más allá de las limitaciones del momento presente para así transformarse en sueños de posibilidad. Y con los sueños podemos hacer cosas maravillosas.

* *Seducation (en el* original), vocablo creado por el autor a partir de los términos «seducción» y «educación», con la intención de significar «una educación que seduce». [N. de la t.]

SEGUNDA PARTE

ACCIÓN CRÍTICA, NARRACIONES FRONTERIZAS Y MULTICULTURALISMO DE RESISTENCIA

Capítulo 3

DISPUTAS FRONTERIZAS NARRATIVA MULTICULTURAL, *RASCUACH/SMO'* Y PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA AMÉRICA POSMODERNA

ABISMO DEL GRAN HOTEL

Vivimos en tiempos peligrosos. No sólo las escuelas públicas son víctimas de ataques masivos y coordinados, sino que el propio concepto de institución pública se ve progresivamente amenazado por la tendencia de la nueva derecha de privatizar la esfera pública. Se trata de una era de terror económico propiciado por una «cultura de empresa», y por el creciente número de corporaciones transnacionales cuyo onmipotente poder nos ha conducido a Granada, Panamá y a la operación «Tormenta del desierto». Los banqueros internacionales se han convertido en los nuevos «profetas» de la cultura depredadora; su mitología política fabricada sintéticamente se ha acomodado en una nueva agenda global de encargos e intereses. Por otro lado, y adoptando la descripción de Vincent Pecora (1991: 130), al mundo le ha sido legada «una visión enormemente ofuscadora de armonía global y de interdependencia vigilada por Conan el americano —el "nuevo orden mundial", una frase cuya resonancia histórica exige una lamentable sospecha sobre todo lo que intenta nombrar». Por otro lado, el capitalismo posfordista ha transformado con eficacia la relación entre la subjetividad y las estructuras a través de las cuales las experiencias se constituyen, de manera que la subjetividad ahora se experimenta como descentrada y radicalmente discontinua. Nuestras identidades han sido resituadas y reconvertidas en nuevas formas de deseo. Nuestra acción ha sido dispersada en un horizonte predatorio de micropolíticas, sin una comprensión común de la opresión ni una estrategia colectiva para luchar contra ella.

La razón histórica nos ridiculiza, ya que le permitimos permanecer en nuestros pensamientos y planteamientos educativos; una de las lecciones de la modernidad ha sido que la visión teleológica y totalizante del progreso científico es contraria a la liberación. Paradójicamente esto ha producido una intratable esclavitud a la misma lógica de la dominación y el establecimiento de un caos maligno para contener y contestar, y con ello ha reproducido parte de la represión a la que tan desdeñosamente apuntaba. La inevitable alienación ha sido aceptada y ha fomentado un creci-

miento en los mercados intelectuales donde las teorías de moda del disentimiento y un nihilismo en boga están siendo recuperados por los establecimientos académicos que han convertido la marginación y la alienación en un negocio provechoso.

Hemos producido una cultura modelada en héroes machistas, en deseos reactivos y en la necesidad compulsiva de consumir. Como en la película de Wim Wenders *Hasta el fin del mundo* (Until the end of the world, 1991) la carne de nuestros sueños ha sido soldada al circuito electrónico de los aparatos de alta tecnología que reconducen nuestros deseos en función de los beneficios y las ventajas corporativas. Lo realmente significativo de estos «nuevos tiempos» es que nos hemos convertido en guardianes de nuestras propias almas mediante la lógica global de la «soberanía del consumidor» y la amenazadora autoindulgencia que marca el deseo ecocidal del consumo imparable. Esta nueva forma de democracia establece que los consumidores con su dinero votan en un mercado libre en el que las demandas del consumidor determinan los productos, la cantidad de éstos que se produce y los precios que se cobran por los mismos. Por supuesto, no importa que exista sólo un número selecto de consumidores adinerados -el hipertrófico culto del «rico y famoso»- cuyos millones de dólares para objetos lujosos «extraen el voto» de numerosas personas que a dudas penas se pueden pagar la comida y el alojamiento (McGovern 1981). No importa que la soberanía del consumidor asigne votos en función de los ingresos, y que permita que una persona valga mil votos mientras que otra vale sólo uno -dado que él o ella consigue sobrevivir-. Se trata de una época en la que la diferencia entre los acomodados y los pobres se amplía vertiginosamente, una época llamada irónicamente «la era del capitalismo democrático» (McGovern 1981: 317), una época de asociacionismo corporativo en el que los racionalizados mecanismos del poder social actúan en pro de los grupos más privilegiados.

Felix Guattari y Toni Negri describen la estructuración a escala global de la «voracidad capitalista» como la producción de la pobreza.

> En cierto modo, los pobres se ven a sí mismos producidos dos veces por este sistema; por la explotación y por la marginalización y la muerte... hay sólo diferencias de grado entre la explotación y la destrucción por la polución industrial y urbana, y la exterminación de pueblos enteros, como la que se ha dado en continentes como Asia, África y América Latina... Todo está permitido, a cualquier nivel y en cualquier grado: especulación, extorsión, provocaciones, desestabilizaciones, chantajes, deportaciones masivas, genocidios... En esta virulenta fase de decadencia, la forma capitalista de producción parece redescubrir, intacta, la ferocidad de sus orígenes.
>
> (1990: 59, 61)

Estos «nuevos tiempos» ejercen un fuerte peso en el núcleo de la his-

toria. Las dinámicas promocionales y la autoescenificación de los políticos de orientación derechista, unidas al imperativo de mercado que conduce nuestra universo social han inculcado en el público norteamericano una visión de la democracia que es una mezcla de mandarinismo de coloquio, de entusiasmo de concurso y de descaro imprudente de la patriotería del «nuevo orden mundial»: « ¡Somos los mejores!». En la visión destemplada del apocalipsis moral planteada por los fundamentalistas políticos conservadores (como se reveló terriblemente en la Convención Republicana Nacional de 1992), la realidad de la «democracia» se ha convertido en paralela al totalitarismo que intenta desplazar. Las autocelebraciones de identidad nacional cuidadosamente fijadas, ahora giran en torno a estrategias euroamericanas para, adoptando la expresión de Gavatri Chakravorty Spivak (1990b: 789), «[Hacer] al hombre blanco cristiano propietario de la ética universal».

Estos «nuevos tiempos» también son un reflejo de las narraciones que vivimos. Reflejan las historias que nos contamos a nosotros sobre nosotros mismos, historias que dan forma al éxtasis y al terror de nuestro mundo, enferman nuestros valores, descolocar nuestros absolutos, y extrañamente nos dan esperanza, inspiración y marcos de referencia. No podemos escapar de las narraciones pero creo que podemos resistir y transformarlas.

Las narraciones forman un contrato cultural entre los individuos, los grupos y nuestro universo social. Si las narraciones dan significado a nuestras vidas necesitamos comprender qué son esas narraciones y cómo han logrado ejercer tal influencia sobre nosotros y sobre nuestros estudiantes. Mi postura es que debemos ser capaces de leer críticamente las narraciones que *ya nos están leyendo a nosotros.* Mi tesis general es que todas las identidades culturales presuponen una determinada intencionalidad narrativa y están formadas por historias particulares. En otras palabras, considero que las identidades son en parte el resultado de la narratividad de la vida social. Cada afirmación de la propia identidad implica una narración que reconoce los aspectos temporales y éticos del saber humano. Implica una sucesión de acontecimientos políticamente, temporalmente y éticamente significativos. Por supuesto, una cuestión importante es si pueden haber o no narradores «verdaderos». ¿Los narradores nos narran a nosotros, o somos narrados a través de narraciones? Utilizamos diferentes tipos de narraciones para explicar diferentes tipos de historias, pero también sancionamos determinadas narrativas y descalificamos otras por razones ideológicas y políticas. A grandes rasgos, nuestras identidades narrativas determinan nuestra acción social como agentes de la historia y las limitaciones que colocamos en las identidades de los otros.

En otras palabras, las narraciones pueden convertirse en posibilitadores políticos de la transformación social, o pueden utilizarse como estrate-

gias de contención que colocan «la diferencia en discursos epistemológicos cerrados». Homi K. Bhabha indica que, en relación a la primera función,

> la narración y la política *cultural* de la diferencia se convierte en un círculo cerrado de interpretación. El «otro» pierde su poder de significar, de negar, de iniciar su «deseo», de dividir su «signo» de identidad, de establecer su propio discurso institucional y de oposición. Aunque impecablemente, puede conocerse el contenido de otra cultura, aunque antietnocéntricamente, ésta es representada, su *ubicación* es la «cerrazón» de grandes teorías, la demanda que, en términos analíticos, es siempre el «buen» objeto de conocimiento, el cuerpo dócil de la diferencia, que reproduce una relación de dominación *y* es la acusación más seria *de* los poderes institucionales *de* la teoría crítica.
>
> (1988: 16)

No es el momento ni el lugar para presentar la totalidad de la teoría de la narración. Situaré mi exposición sobre la narración específicamente en el contexto de las cuestiones de dominación y liberación; no es mi intención debatir el tema de la narración aislándolo de las luchas materiales sobre la identidad y la dignidad que son una parte integral de nuestro crecientemente terrorista orden social. Consecuentemente, realizaré un análisis más semiótico y lingüístico de la narración; por ejemplo, examinaré la narración como un esquema de predicados en un sentido transformacional-generativo; no es mi intención, por ejemplo, extenderme sobre cómo funciona la lingüística de la narración -en sentido tanto protoestructuralista (por ej. Frye, Propp) como postestructuralista (por ej. Derrida, Barthes) (véase Coste 1989). No se trata de denigrar la importancia de la gramática narrativa que en los últimos años se está convirtiendo en un campo cada vez más importante. En lugar de analizar las aportaciones de figuras tan importantes como Eco, Propp, Greimas, Lévi-Strauss, Culler, Bremond y otros, y todo el ámbito de formas gramaticales especializadas como la producción y la interpretación de signos, prefiero analizar la narratología desde el ámbito de las prácticas históricas y textuales. Éste más modesto enfoque *de* la narración está diseñado para concentrarse en lo que Coste (1989: 15) llama «la relación ampliamente incestuosa de la narratología con las teorías de acción» y en cómo la narratología «vive a la sombra de los conceptos de historia que prevalecen en nuestras culturas y... afecta a los programas estratégicos y a los juegos de varios grupos socioeconómicos». En otros términos, estoy más interesado en abordar «los intercambios formativos o dominantes que se dan entre la "historia ¯ y sus sujetos u objetos» (Coste 1989: 15) que en adoptar un enfoque meramente lingüístico o metahistórico de la narrativa. A grandes rasgos, sigo el legado de Paul Richoeur en el establecimiento de relaciones entre la narración, la identidad y la ética.

Este capítulo no viene guiado por la necesidad de seguir un único orden narrativo, sino por la de ofrecer una serie de comentarios sobre la intersección de la narrativa con la subjetividad, la acción y la identidad, y cómo ello estructura nuestros enfoques teóricos sobre estos temas. Me centraré primero en la narrativa como una producción de proyectos interesados, como prácticas textuales y actos sociales simbólicos vinculados con la práctica de la teoría y con la teorización *de* la práctica. Me centraré en lo que llamo la «economía narrativa de identidades textuales» y el desarrollo de narrativas «poscoloniales» que son capaces de quitar, desestablecer y trastornar las totalizantes narraciones de dominación, así como engendrar una infinidad de nuevos contextos para desestabilizar significados. Además, llamaré la atención sobre la narración imperialista como una forma de violencia epistémica, es decir, como constituyente de sistemas dominantes de conocimiento y estructuras *de* inteligibilidad que construyen formas de vida social -prácticas textuales que tienen efectos sociales distintos, aunque contradictorios. Otro propósito es esbozar de forma provisional algunas de las nuevas prácticas narrativas en pedagogía -una nueva economía narrativa de textos sociales. Dicha pedagogía se basa en lo que yo llamo «narratología crítica». El término narratología crítica significa leer la narrativa personal (la nuestra propia y la de nuestros estudiantes) contra el atesorado *stock* de la sociedad de narrativas imperiales o magistrales, ya que no todas las narraciones comparten un mismo estatus y hay algunas que existen, enormemente devaluadas, en los márgenes de la sociedad.

Dado que estoy interesado en examinar la narratividad en términos de los aspectos teleológicos de los efectos representacionales, no haré distinciones sutiles entre narración, argumento e historia. Los académicos y estudiosos de la literatura posiblemente considerarán que mi debate sobre la narrativa es demasiado general. De hecho, tengo intención de emplear una definición mínima *de* narrativa, concibiéndola como «una representación discursiva *de* una secuencia de acontecimientos conectados al azar» (Rigney 1991: 591). En otras palabras, se puede decir que las narraciones organizan relaciones de diferencia y este proceso viene determinado socialmente y es de un contexto específico. Esta descripción general de la narrativa y las especificaciones más detalladas que siguen deben servir de elementos heurísticos que permitan a los profesores agarrar la vida social y la producción de identidad -y teorizar sobre ello- como varias formas de historias.

Como estoy interesado en la forma en que la narratología ha sido empleada en la poesía, me centraré aquí en la discusión narrativa y narratológica básicamente como ha sido vinculada a los debates historiográficos. La reflexión narratológica en la poesía se ocupa principalmente de la ficción, mientras la historia escrita se centra en la representación de los

acontecimientos «reales». Dado que mi preocupación es tanto historiográfica como poética, lo primero aparecerá de forma más prominente. El carácter ideológico de la narración (como una tensión entre el deseo y la ley) ha sido señalado en la obra de Hayden White *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation* (1987) en la que define la narrativa como:

> un sistema particularmente efectivo de producción de significado discursivo por el que los individuos pueden ser enseñados para vivir una distintiva «relación imaginaria de sus condiciones reales de existencia», es decir, una relación irreal pero significativa de las relaciones sociales en las que están obligados a vivir sus vidas y a realizar sus destinos como sujetos sociales.
>
> (Citado en Rigney 1991: 597)

Siguiendo esta perspectiva, se puede afirmar que las narraciones se invierten con coherencia imaginaria en formas de contenido y de persuasión retórica (White 1987; Rigney 1991). La función socializadora de la narrativa sirve a determinados intereses, así como la manera en que la narración introduce a los individuos y los grupos en una particular forma de vida mediante su voz autoritaria y sus funciones de legitimación. Las teorías, las ideologías y las prácticas sociales e institucionales *-y* nuestra relación con ellas-, todas están formadas de narraciones. ¿Qué da a dichas narraciones solvencia estructural, retórica y discursiva? ¿Qué asegura su anclaje en nuestras historias? ¿Cómo nos permiten las narraciones ver transdimensionalmente, formar y reformar nuestras identidades espacio-temporalmente, construir los límites de uno mismo mediante formas de coherencia imaginaria? ¿Cuál es el específico llamamiento retórico de determinadas formas de moralidad narrativizada? ¿Cómo ocultan las narrativas nuestras identidades en nombre de la objetividad y de la verdad? ¿Cómo están implicadas las narraciones en la distribución del privilegio en las amplias sociedades capitalistas y por qué las identidades de ciertos grupos suelen compartir una finalidad narrativa común basada en relaciones de raza, género, clase y orientación sexual? No puedo ofrecer respuestas definitivas a estas preguntas, pero puedo plantearlas como retos para los educadores y los trabajadores culturales que quieren explorar sus implicaciones en la investigación y la enseñanza crítica.

LA POLÍTICA DE LA NARRATIVA

Las narraciones nos ayudan a representar el mundo. También nos ayudan a recordar y a olvidar sus placeres y sus horrores. Las narraciones estructuran nuestros sueños, nuestros mitos, y nuestras visiones en la forma

en que son soñadas, mitificadas e imaginadas. Ayudan a compartir nuestra realidad social tanto por lo que excluyen como por lo que incluyen. Proporcionan los vehículos discursivos para transformar el hecho de conocer en el acto de explicar. La traducción de una experiencia en una historia es probablemente la acción más fundamental del entendimiento humano. Terry Eagleton (1981: 72) indica que «no podemos pensar, actuar o desear si no es en la narración; precisamente mediante la narración el sujeto forja esa cadena "estructurada" de significantes que le dotan de esa relativa condición de cohesión imaginaria suficiente que le permite actuar».

La narración nos proporciona un marco que nos ayuda a aguantar la mirada, que aporta una economía de movimiento a la forma en que vigilamos lo que nos rodea y a cómo estructuramos en una historia coherente imágenes disparatadas e interpretaciones del mundo, una historia que tiene rasgos de continuidad, de ficción de éxtasis en un mundo que está siempre en movimiento.

Dwight Conquergood (1993) ha diseñado el concepto de «conocimiento narrativo» que sigue la huella de Victor Turner de los orígenes de la narrativa en los términos latinos *narrare,* que significa narrar, y *gnarus,* conocimiento, ambos derivados de la raíz indoeuropea *gna,* conocer. Así afirma:

> La narrativa es una forma de conocer, una búsqueda de significado, que privilegia la experiencia, el proceso, la acción y el peligro. El conocimiento no se almacena en una historia contada, sino que es representado, reconfigurado, probado y comprometido por las llamadas imaginativas y las repeticiones interpretativas de acontecimientos pasados a la luz de las situaciones y los conflictos presentes. El conocimiento narrativo, activo y emergente en lugar de abstracto e inerte, recupera y reorganiza la experiencia en signos y soportes significantes para la acción que está en marcha. El recuento siempre es un encuentro, a menudo lleno de riesgos.
>
> (Pág. 337)

No existe una realidad preontológica o pretextual que evite la refracción de la narrativa por las estructuras retóricas. Es decir, la narrativa ni precede ni sigue a los tiempos históricos porque lo uno presupone lo otro. Están mutuamente constituidos, mutuamente formados, interanimados (Connerty 1990; Ricoeur 1984). La narrativa no sólo está implicada en nuestros balances bibliográficos de nosotros mismos y de los otros, sino que también estructura las formas básicas de nuestro pensamiento y de nuestras teorizaciones. Las narraciones con las que vivimos no sólo se evidencian en la forma en que reflejamos y analizamos el pasado, el presente y el futuro, sino que también están engranadas en las mismas formulaciones teóricas, en los paradigmas y en los principios que constituyen los modelos para dicha reflexión y análisis. Anthony Appiah (1991: 74) ha enfati-

zado que la relación entre la explicación estructural y la lógica del sujeto (teorías de la acción y de la estructura) no es una relación de competición sobre el espacio causal sino por el *espacio narrativo.*

Las teorías no consisten sólo en ver el mundo de formas diferentes, unas de forma más acertada que otras, sino en *vivir de forma particular.* Appiah nos está diciendo que *todas las teorías presuponen una intencionalidad narrativa,* así como un resultado social empírico. Es decir, todas las teorías tienen una historia que contar sobre la vida social y una actitud hacia ella; las teorías reflejan el posicionamiento del teórico en una determinada forma de vida.

Peter T. Kemp (1989) observa una serie de elementos que pueden ser atribuidos a la narrativa. La narrativa transforma el orden paradigmático de la acción diaria en el orden sintáctico *de* la literatura o de la historia. La acción narrativa siempre es articulada como los «códigos fundamentales» de la sociedad (signos, reglas y normas). La praxis diaria ordena el mundo temporalmente. Si la vida *(Die Lebenswelt)* no estuviera estructurada en forma de narrativa no tendríamos experiencia del tiempo. Las narraciones poseen una calidad dialéctica —«se explican al ser vividas y son vividas al ser explicadas»— (1989: 72). Asumir la tarea de ser el narrador de la propia vida (después de Heidegger) no es sólo dar coherencia a la vida, sino también preservar la propia identidad. La misma acción prefigura el mundo de la composición narrativa y sin dichas narraciones no puede existir la ética; sin embargo, la estructura narrativa es una condición necesaria aunque no suficiente para constituir una visión ética. Las grandes narraciones que trascienden las biografías individuales no deben ser convertidas en ese tipo de leyes que reprimen a los miembros de la comunidad; sin embargo, el hecho de que algunas grandes narraciones desempeñen roles absolutistas y autoritarios no debería significar que todas las narraciones históricas tengan un carácter destructivo.

Richard Harvey Brown realiza observaciones similares a las de Kemp, aunque quizás ponga más énfasis en la acción de predecir o nombrar la realidad como una forma de guiar la percepción y de construir esferas públicas. Brown (1987: 130) indica que la gramática narrativa o textual de los individuos «los constituye en entes políticos». Brown (pág. 143) define la narrativa como «un cálculo de un agente cuyo carácter o destino se revela mediante los acontecimientos en el tiempo. El argumento es un ingrediente esencial de la narración y Brown considera que describe «la manera en que aspectos esenciales de la existencia humana son expresados a través de un acontecimiento específico». Definida de esta forma, la verdadera existencia de las narraciones presupone para Brown «un orden social de significado en el que es posible la acción significativa de los agentes morales» (pág. 144). La narración, como «emblema de un texto social más amplio, requiere una economía política y una psicología colectiva en la

que prevalga un sentimiento de conexión vivida entre carácter personal y conducta pública».

Brown describe el texto posmoderno diciendo que ha sido introducido por la desintegración de la comunidad humana que es «testigo de la naturaleza problemática del significado, la identidad y la experiencia contemporánea» (pág. 159). Según Brown, nuestras experiencias vividas han sido integradas en nuestra existencia moral mediante formas de racionalidad técnica, cuando lo que realmente se necesita es un discurso narrativo público. Junto a la desintegración posmoderna *de* la comunidad «se ha dado una reintegración, no de la comunidad sino del estado cibernético» (pág. 160). Félix Guattari y Toni Negri (1990: 58), haciendo eco de las percepciones de Brown, escriben que en el núcleo de la integración capitalista global «se encuentra la inmensa empresa de la producción de la subjetividad cibernética *[subjectivité informatisée]* que regula la red de dependencia y el proceso de marginación».

Brown continúa con la defensa de tres afirmaciones centrales:

> que la lógica narrativa es universal y por eso se derivan otras lógicas de ella; que la crisis epistemológica en la tradición filosófica de la ciencia positivista son conflictos de las tradiciones narrativas; y que los cambios *de* paradigma en la misma ciencia son reformulaciones de las tradiciones cognitivas en términos de lógica narrativa.
>
> (Brown 1987: 164)

La respuesta de Brown a la cuestión de superar la racionalidad técnica y de desarrollar un discurso narrativo de la vida pública es leer la vida social desde la perspectiva de una ironía dialéctica -una ironía que implique una práctica social resistente-. Su postura se asemeja enormemente al concepto de Adorno sobre la dialéctica negativa. Por supuesto no me parece mal que los profesores se vuelvan irónicos o incluso dialécticos, siempre que ello no signifique que el símbolo principal de la subversión política de la próxima década se convierta en destacados comediantes o que la praxis revolucionaria se vea reducida a formas académicas de irónica destrucción que conducen a una desvinculación que desdeña la vida cotidiana. Después de todo, el mundo de la identidad producida electrónicamente en forma de anuncios posmodernos suele apocar a los irónicos y golpear a los escépticos como orientación de marketing. La ironía se puede convertir en una forma de contener la política en lugar de ser una vía para retarla.

NARRATIVA E HISTORIAS ORALES

Allen Feldman ha realizado observaciones muy importantes sobre la narrativa a partir del tratamiento de historias orales y de historias verídicas en su brillante etnografía sobre el terror político en Irlanda del Norte titulada *Formations of Violence (1991).* Las aportaciones de Feldman están relacionadas con el enfoque postestructuralista de este capítulo. Según Feldman, es imposible que las historias verídicas destapen ese punto en el que la intención y el discurso son esencialmente la misma cosa. Feldman argumenta con acierto que la intención subjetiva no es el lugar de la verdad ya que como «el yo es el objeto referencia) de la recitación de la historia verídica, entonces es interpelado por dicho discurso y no puede ser anterior a él» (pág. 13). Considera que los objetos del discurso no pueden existir fuera o antes de las formaciones discursivas. El autor sigue a Stuart Hall, que en la misma línea afirma que «los acontecimientos, las relaciones, las estructuras tienen condiciones de existencia y efectos reales, fuera de la esfera de lo discursivo, pero que... sólo en lo discursivo, y sujeto a sus específicas condiciones, límites y modalidades, tienen o pueden ser construidos con significado» (1988: 27). De estas observaciones se desprende un concepto de identidad interesante:

> El yo siempre es el artefacto de las narraciones recibidas previamente y construidas de nuevo. Se engendra a través de la narración y desempeña una función sintáctica en la historia verídica. Las reglas de la narración pueden jugar un rol estabilizador en la construcción cultural de la verdad, pero entonces tanto el yo como la verdad se subordinan a las cerrazones transindividuales de la narración (hablada y escrita).
>
> (Feldman 1991: 13)

Feldman, siguiendo los planteamientos de Lyotard (1973) sobre el carácter no lineal sino acrónico de las relaciones entre acontecimientos, acción y narrativa, y su afirmación de que todos juntos forman un bloque narrativo, llega a describir el rol del yo como alguien que es narrador y que ha sido narrado. Así dice:

> En una cultura política el yo que narra habla desde la postura de haber sido narrado y editado por otros -por instituciones políticas, por conceptos de causalidad histórica, y posiblemente por la violencia-. El narrador habla porque este agente ya es el recipiente de narraciones en las que él o ella han sido insertados como sujetos políticos. El mismo narrador escribe en una historia oral porque el narrador ya ha sido escrito y sujetado a poderosas inscripciones.
>
> (1991: 13)

Las historias orales son *narraciones de otras narraciones* que, en pala-

bras de Feldman, «fabrican temporalidades y causalidades como tiempo linear» (1991: 14). Siguiendo la noción de Ricoeur (1984) de la narración como entramado, Feldman observa que *«El acontecimiento no es lo que ocurre. El acontecimiento es lo que puede ser narrado».* Como consecuencia, hacer historia y narrar historia son en realidad dos caras del mismo proceso en el que la acción se da en el momento de la representación» (pág. 15). La representación de una narración puede entonces «exceder las condiciones sociales de su producción y así exceder cualquier cerrazón ideológica asociada con su lugar de emergencia» (pág. 15). Una de las aportaciones más importantes de Feldman es que la historia oral de la dominación no puede codificar completamente el cuerpo —el lugar de la carne viva— mediante la violencia y así las historias orales emergen como las únicas formas narrativas que pueden contener experiencia vivida y resistencia. Aquí la narrativa emerge en simbiosis con el cuerpo mediante la encarnación (lo que he llamado «encantamiento» en el capítulo 2). Así, las narraciones de la dominación que se producen en las historias sociales sirven para mediar «la disonancia entre la imaginación instrumental de la racionalidad política y el exceso semántico de violencia material» (pág. 16). Las narraciones enraizadas en el cuerpo pueden acomodar excesos semánticos. Son las únicas narraciones que pueden hacerlo.

HACIA UNA ÉTICA NARRATIVA POSMODERNA

Tanto Kemp como Brown utilizan el trabajo de Alistair MacIntyre y con ello introducen la cuestión de la narrativa en el campo de la ética. MacIntyre reconoce el carácter esencialmente narrativo de la condición humana —que las subjetividades están enredadas en el complejo mundo polimítico de la narratividad humana—. Desde su perspectiva, la narrativa es la forma de unidad más apropiada para la vida humana ya que las narraciones hacen que las acciones humanas sean inteligibles y explicables (Patton 1986). La crítica que Paul Patton realiza a MacIntyre impulsa el discurso en la dirección correcta, introduciendo el concepto de ética narrativa posmoderna. Patton (1986: 136) argumenta que la explicación de MacIntyre sobre la narrativa moderna deja fuera determinadas dimensiones de la subjetividad moderna; es decir, deja fuera la idea de que los sujetos están «fragmentados y dispersos a lo largo de la diversas categorías sociales *y* ubicaciones institucionales: varón, hembra; enfermo, sano; escuela, trabajo; y muchos más». Según Patton, «la noción global e indiferenciada de MacIntyre sobre el yo moderno» le conduce a reclamar esencialmente formas premodernas de subjetividad.

Patton argumenta que el diagnóstico de MacIntyre que «reconoce que la implicación unitaria y social de la subjetividad implícita en el concepto

aristotélico de la virtud sólo es posible en formas de comunidad y de vida social que son incompatibles con las propias del capitalismo tardío» (pág. 137), contrasta con el análisis de Foucault. Creo que la comparación es muy ilustrativa. Patton indica que al explorar cómo funciona el poder en la sociedad moderna, Foucault dirige su análisis hacia las instituciones de vigilancia y de dominación y a sus microprácticas de poder, en lugar de dirigirlo a las subjetividades a las que afectan, como hace Maclntyre. Este planteamiento inicial de Foucault está en la línea de mis consideraciones sobre el hecho de que las narraciones están situadas ideológicamente y no sólo discursivamente. Esta noción de subjetividad es la antítesis del yo moderno de Maclntyre en el que Foucault «presupone una concepción activista del sujeto humano» (pág. 139). Patton realiza la siguiente observación:

> Foucault no duda de la capacidad humana de autocreación autónoma, pero existen límites políticos y sociales para ejercer dicha capacidad. La tarea política que su trabajo sugiere no es ni utópica ni nostálgica: es el compromiso de aquellos movimientos de la sociedad actual que están implicados en el intento de eliminar esos límites y de ampliar nuestra esfera de libertad.
>
> (Patton 1986: 139)

La narraciones no son unitarias: se comprenden mejor como conjuntos creados con «los diferentes tipos de segmentariedad que dividen la vida social moderna» (Patton 1986: 143). En lugar de lamentar la pérdida de las formas premodernas de subjetividad narrativa, creo que tiene más sentido político vivir en la realidad narrativa del presente, potenciar la subversión de las formas de subjetividad estratificadas, jerarquizadas y calcificadas socialmente y luchar contra las formas presentes de subjetivación que frustran nuestra experimentación con nuevas formas narrativas del deseo y las nuevas modalidades de estar-en-el-mundo.

NARRACIONES E IDENTIDAD

Patrick Taylor (1989) afirma que las narraciones están principalmente relacionadas con la organización de la experiencia humana. Así, establece que una narración es:

> no meramente una estructura mental que puede imponerse sobre la realidad; la narración tiene significado sólo hasta el punto en que captura la vitalidad y el dinamismo de la vida social. A medida que los procesos de la experiencia hacen erupción en la experiencia humana, la narración se transforma, sus patrones se reorganizan, su significación se determina.
>
> (Pág. xii)

Como las inscripciones hegemónicas, las narraciones hacen legibles líneas de fuerzas que cruzan, cortan, hielan, atrapan y reprimen el poder. Como el producto de las formaciones discursivas y de las prácticas sociales colocadas en intereses materiales, las identidades se sitúan en redes de poder social históricamente continuas y pragmáticamente dispersas. Stuart Hall (1987: 46) indica que «toda identidad está colocada, posicionada, en una cultura, un lenguaje y una historia».

Nuestras subjetividades necesitan ser codificadas mediante la narración para que podamos actuar. Pueden ser contranarraciones o narraciones de resistencia, o narraciones forjadas por la empresa magisterial del ¡mperio y del colonialismo; lo importante es que nuestras identidades toman forma con la contingencia discursiva de las conclusiones arbitrarias aunque incompletas del significado en el amplio texto de la memoria histórica. De hecho, Hall (1987: 44) describe la identidad como «formada en el inestable punto donde las historias innarrables de la subjetividad se encuentran con la narraciones de la historia, de una cultura». A continuación realiza una importante observación, diciendo que la identidad es posible sólo en conclusiones de significado inacabadas. Escribe:

> toda identidad se construye a través de diferencias y empieza a vivir con la política de la diferencia. Pero, ¿no es cierto que la aceptación de la ficción o el estado narrativo de la identidad en relación con el mundo también requiere como una necesidad su contrario -el momento de la conclusión arbitraria-? ¿Es posible ser acción o identidad en el mundo sin conclusión arbitraria -lo que podríamos llamar la necesidad de significado del final de la frase?
>
> (Pág. 45)

Hall indica con acierto que las nuevas concepciones de la identidad como una contingencia discursiva nos exigen que redefinamos el significado de la actividad política. Por ejemplo, estamos alertados ante «la política de la diferencia, la política de la autorreflexividad, una política que está abierta a la contingencia pero que todavía es capaz de actuar» (pág. 45). El autor elabora un concepto de identidad que, en sus propias palabras, «no se fundamenta en la noción de una especie de yo absoluto e integral y que claramente no puede provenir de narraciones muy cercanas al yo».

Llegados a este punto vale la pena señalar la diferencia entre el concepto de Hall sobre la narración y la explicación que da Jerome Bruner (1991) a la *acumulación narrativa.* Según Bruner, ésta se refiere a «una capacidad «local» para acumular historias sobre cosas que ocurrieron en el pasado en una especie de estructura diacrónica que permite una continuidad en el presente -es decir, construir una historia, una tradición, un sistema legal, unos instrumentos que aseguran la continuidad histórica por no decir su legitimación-» (págs. 20-21). Desde esta perspectiva la narra-

ción es una especie de equipo de herramientas culturales» que permite a los humanos trabajar juntos mediante «el proceso de compartir un cúmulo de narraciones» (pág. 20). Pero debemos seguir a Hall para asegurar que lo que «acumulamos» localmente y en comunidad no es monumentalizado y santificado simplemente porque ha pasado a formar parte de un archivo narrativo compartido. Una cosa es buscar continuidad como una parte de la propia identidad comunal, cívica o nacional; y otra muy diferente es fijar la identidad en aquellas narraciones que nos «leerán» de un modo claramente totalizante. Todas las narraciones culturales contienen una forma preferente de leerlas. No sólo vivimos narraciones particulares sino que las habitamos (al igual que ellas nos habitan). Nuestro grado de resistencia ante determinadas narraciones depende de nuestra capacidad para leerlas y reescribirlas.

NARRATIVA COMO TEXTO

Las identidades, como los textos, no pueden ser fijadas en sistemas cerrados de significados (por ej. un patrón cerrado de significantes y significados; consecuentemente, no hay identidades *verdaderas* —sólo identidades que están abiertas a la inscripción, la articulación y la interpretación—. Richard Rorty (1991: 10) recientemente ha indicado que « "la verdad" no es el nombre de un poder que triunfa por fin, es sólo la nominalización de un adjetivo aprobativo». Es importante reconocer que las identidades nunca están completas sino que se hallan siempre en proceso de negociación; están continuamente presionadas en un ensamblaje polivalente de discursos y mediante líneas de lucha nómadas y atópicas; hay una composición de formación de identidad, una maleabilidad que está vinculada lingüísticamente con la función del significante y la permutación de las posibilidades interpretativas en torno a las que pivota la subjetividad. El contexto de nuestras identidades no determina cómo éstas son representadas pero juega un rol en su inscripción retórica. Por ejemplo, tendemos a ver nuestras identidades en el contexto del romance, la comedia, la tragedia, la sátira, etc., o como conservadora, liberal o radical; pero estas categorías contextuales no se dan sincrónicamente fuera de la historia, sino que en realidad son el resultado de la presión que sobre el significado ejercen varios grupos en el conjunto de la sociedad.

Bhabha centra la identidad en la conciencia simbólica —en «esa temporalidad iterativa del significante—» (1987: 6) que ocupa «las condiciones discursivas y afectivas de un *grito* de yo». En otras palabras, la idea de un yo verdadero, atemporal es una ficción discursiva —una «demanda de identificación»— que da al signo un sentido de autonomía. Bhabha afirma que el espacio de enunciación da lugar al proceso de doblaje (partir la diferencia

entre el yo y el otro) -o de fijación de las diferencias culturales en un objeto visible, confinable cuando, de hecho, *la diferencia siempre es incierta e indecidible*... La identidad no puede ser identificada como presencia ya que siempre hay un principio de indecibilidad -la doble inscripción del momento de enunciación- que no puede ni negar ni trascender la diferencia.

Aunque no hay una clara relación causal entre las estructuras económicas y las psicológicas, quiero argumentar que las nuevas formas flexibles de producción económica, de vigilancia, y las estrategias electrónicas han producido las correspondientes formas de subjetividad peligrosamente «necesarias». El sujeto autónomo del humanismo liberal yace en una cueva camuflada, habiendo sido matado a porrazos en la callejuela trasera de la teoría postestructuralista. Por lo que ahora es bastante seguro -por no decir común- establecer que las identidades no son sólo el reflejo de los intereses sociales preconstituidos de los cuales no somos conscientes en gran parte. Sin embargo, no es tan popular el hecho de compartir la observación de Terry Eagleton cuando afirma que «la relación entre ciertas ubicaciones sociales y ciertas formas políticas es la "necesaria" -lo que no significa, repetimos, afirmar que es inevitable, espontánea, garantizada o dorada-» (1991: 218). Porque esta idea parece haber perdido posiciones con una entera generación de teóricos sociales posmarxistas (y me estoy refiriendo aquí a las corrientes «lúdicas», y no a las «críticas», de la teoría social posmoderna), y porque considero que la ignoramos para nuestro peligro, cito extensamente a Eagleton:

> La ideología nunca es el mero efecto expresivo de los intereses sociales objetivos; pero tampoco todas las ideologías son significantes «liberados» en relación a dichos intereses... La ideología es más una cuestión de «discurso» que de «lenguaje» -de ciertos efectos discursivos concretos más que de significación como tal-. Representa los niveles en que el poder impacta sobre ciertas declaraciones y se inscribe a sí misma en ellas. Pero así no se equipara con cualquier forma de partidismo discursivo, de oratoria «interesada» o de predisposición retórica; por el contrario el concepto de ideología anima a revelar algo sobre la relación existente entre una declaración y sus condiciones materiales de posibilidad, cuando estas condiciones de posibilidad son vistas a la luz de determinadas luchas de poder centrales en la reproducción (o también para algunos teóricos, en la contestación) de toda una forma de vida social.
>
> (1991: 223)

Después de Eagleton quiero afirmar que, en la formación de la identidad, determinados intereses humanos «son enmascarados, racionalizados, naturalizados, universalizados, legitimados en función de ciertas formas de poder político» (1991: 202) y creo que es necesario que los educadores críticos se centren en los *efectos políticos* de los discursos en el contexto de la sociedad capitalista occidental.

Estoy de acuerdo con los postestructuralistas en varios puntos cruciales: que el lenguaje no se nos presenta con una copia desteñida de algunas realidades homogéneas e incambiables; que no existe un «lenguaje epistemológico privilegiado que nos posibilitará acceder sin problemas a lo real»; que los «objetos son internos a los discursos que los constituyen» y que «el lenguaje no es sólo un reflejo pasivo de la realidad sino un activo integrante de la misma». Sin embargo, y siguiendo a Eagleton, también creo que necesitamos un concepto de ideología para entender la relación entre situaciones materiales y formaciones discursivas ya que el modelo semiótico saussuriano utilizado por varios críticos —un modelo que fundamentalmente argumenta que el significante produce el significado— es enormemente inadecuado.

También aquí, como Eagleton, sigo más la fenomenología pragmática del signo de Charles Sanders Peirce que el modelo de Saussure, al enfatizar la importancia del interpretante o *habito* que es encarnado (recibido y vivido). Podemos cambiar el significado del interpretante mediante la autorreflexividad crítica. Este aspecto crucial permite que el agente histórico trascienda espirales arborescentes de semiosis inacabada para así realizar actos de *transgresión* política. También reconoce que podemos tener experiencia directa del mundo pero que el conocimiento sobre el mismo sólo es posible en un sentido secundario a través de sistemas semióticos. También ayuda a subrayar la idea de que las prácticas materiales se legitiman mediante los discursos esencialmente ideológicos. Ello significa que existe una realidad extradiscursiva (material) y la propia ubicación en esa realidad puede causar determinadas interpretaciones y determinadas prácticas sociales en el mundo material por codificar.

No quiero parecer reduccionista al afirmar que la ubicación material de, digamos, la clase o la raza equipa *necesariamente* a un individuo con una serie de deseos y creencias políticas apropiadas o de hierro. Los posmarxistas afirman con acierto que no hay «una relación interna entre unas condiciones socioeconómicas particulares y unos tipos específicos de posiciones políticas o ideológicas» (Eagleton 1991: 210). Es bastante cierto. Sin embargo, lo que los posmodernistas «lúdicos» describen como «contingencia pura» o «indecisibilidad» no desconecta los discursos de sus efectos políticos. Determinadas subjetividades son reforzadas seguramente por la cultura promocional de los mercados y las mercancías en formas específicas de raza, clase, y género de manera que uno puede afirmar sin problemas que *existen unas relaciones genéricas así como idiosincrásicas entre las identidades* y *los determinantes sociales.* El énfasis militante que algunos postestructuralistas ponen en los particularismos no puede explicar adecuadamente las conexiones entre las formas de toma de conciencia social y las condiciones materiales. De hecho, algunas relaciones son «motivadas» por las narraciones de clase, raza, etnia y género.

IDENTIDADES DE MERCADO EN LOS «NUEVOS TIEMPOS»

Quiero argumentar que en estos «nuevos tiempos» se ha dado una particular zonificación del espacio subjetivo, la segmentación y escisión de la identidad, una reestampación de la experiencia subjetiva (géneros personales de identificación), muchos de los cuales son reflejo de una economía degradada que existe en el ocaso de la moderna producción fordista. Estas identidades son en parte el resultado y en parte el constitutivo *de* lo que Mayer (1991) llama «la eliminación *de* los logros de la clase trabajadora fordista (seguridad social, seguro de salud, y representación sindical)», el crecimiento del «empleo de media jornada, y de los contratos temporales y de corta duración» y los «niveles elevados de trabajo precario y eventual» que caracterizan los mermantes mercados locales, la expansión del sector urbano informal, y la dinámica de «los servicios avanzados y del sector de alta tecnología y del no regulado sector informal de trabajo intensivo». Los publicistas y los profesionales del marketing pueden llegar a dividir la sociedad en segmentos o subgrupos, cada uno caracterizado por determinadas actitudes, comportamientos y estilos de vida. Éstos son los deseos colectivos forjados por las demandas de mercado de la cultura dominante -correlacionada inevitablemente con formas particulares de poder económico.

El movimiento actual hacia una economía posfordista -servicios, automatización, procesamiento de datos- fundamentalmente no ha cambiado la naturaleza del trabajo, como «la "industrialización" clásica ha invadido las grandes empresas en los sectores no industriales, con la sumisión del ritmo de trabajo y de los índices de resultados a controles impersonales y mecánicos» (Castoriadis 1992: 14-15). Por lo tanto, la modernidad ha finalizado, ya que puede vincularse con el proyecto capitalista de autonomía social *e* individual. Pero la modernidad está más viva que nunca, ya que encarna «la ilimitada expansión del (pseudo) dominio (pseudo) racional» (pág. 23). Por supuesto, esta crisis del trabajo industrial tiene una dimensión cultural, y ésta es la «eticización del trabajo» o el «grado en que el empleo determina biográficamente a los individuos y les moldea de un modo característico en función de su situación laboral particular» (Honneth 1992: 32). La esfera laboral ha sido drásticamente marginada en las biografías de los trabajadores individuales, en términos que les permite actuar como agentes morales jugando roles de autoconfirmación. Como indica Axel Honneth (1992), el declive de los valores asociado a y constituido por el trabajo industrial también ha aportado una oportunidad de una mayor pluralización de las formas de vida individuales. Sin embargo, *estas formas de vida no están fundamentadas en las precondiciones culturales y éticas idóneas.* Honneth escribe que:

> La praxis cultural cotidiana se ha liberado paso a paso de las indicaciones de valores y tradiciones recibidas, y éstas ya han sido reemplazadas por pautas de orientación en las que los intentos de autorrealización de los sujetos individuales pueden encontrar un reconocimiento intersubjetivo.
>
> (1992: 32)

Las identidades de mercado o los preempaquetados sustitutos estéticos de las biografías socialmente reducidas están siendo aceptados por los trabajadores como una forma de llenar el vacío social creado por la ausencia de formas postindustriales de vida ética (pág. 32). La esfera del trabajo (incluyendo la escolaridad) comparte con la esfera del ocio el hecho de haber sido colonizada por las modalidades electrónicas de información. Las tecnologías de información posmoderna han comportado el desplazamiento de los valores-uso por los valores-signo, así como la información ha reemplazado la demanda por trabajo (McLuhan 1973; Baudrillard 1975). Las necesidades del consumidor de manufacturados han tomado precedencia sobre el poder laboral, mientras que las formas de comodidad han subsumido la subjetividad y la identidad bajo las leyes de la acumulación de capital y del régimen de productividad. Las subjetividades y las identidades de los ciudadanos han sido virtualmente reterritorializadas por los nuevos y posmodernos elementos electrónicos mediáticos de la televisión, la radio, el cine y la informática, de manera que el énfasis en la interpretación que antes estaba vinculado con el individualismo burgués ha dado paso a un yo simulado que ha sido integrado socialmente mediante la política de consumo con su saciedad de ideologías conservadoras. La identidad en los tiempos posmodernos refleja las opiniones electorales, y las formas de resistencia organizada colapsan la apatía pública y en la inercia de masas. La estrategia de resistencia dominante ha pasado a ser la del silencio (Baudrillard 1975).

Marcy Darnovsky (1991) ha hecho la importante observación de que los publicistas entienden la cultura mucho mejor que los críticos culturales. La autora ha analizado sus nuevos anuncios «tradicionalistas» que articulan y responden a los miedos y los deseos de la audiencia «más clara y favorablemente» que el discurso de los intelectuales izquierdistas. Stuart Hall también ha tratado este tema recientemente, argumentando que «Si el "posfordismo" existe, éste es más una descripción del cambio cultural que del cambio económico» (1990: 128). Existe una cierta democratización limitada de la cultura en el campo contradictorio y comodificado de los placeres populares. Ello se refleja en el mundo del consumo y del estilo. Hall escribe:

> Mediante el marketing, la distribución y el estilo, la «imagen» proporciona el modo de representación y la narrativización ficticia del cuerpo del que de-

> pende gran parte del consumo moderno. La cultura moderna es inexorablemente material en sus prácticas y formas de producción. Y el mundo material de las comodidades y las tecnologías es profundamente cultural. La gente joven, blanca y negra, aunque ni siquiera pueden deletrear la palabra «posmodernismo» han crecido en la época de la tecnología informática, de los vídeos musicales, de la música electrónica, y ya tienen dicho universo en sus manos.
>
> (1990: 128)

Por supuesto, las identidades de mercado son exactamente el tipo de identidades que encajan perfectamente en la visión corporativa que los educadores conservadores tienen de la ciudadanía y de la enseñanza, con su énfasis en la empresa del mercado libre y en la lógica del consumo. Esto se pudo ver en el programa del presidente Bush Education 2000 y en el plan de Chris Whittle para que las escuelas generen beneficios. El programa educativo conservador desprecia los ideales de fortalecimiento colectivo y de responsabilidad social en nombre del realismo económico. Las narraciones de la identidad producidas mediante el énfasis en la educación privada basada en los imperativos de mercado están orientadas hacia la producción de trabajadores cumplidores y consumidores leales. Esta narración dominante adopta numerosas formas y es fundamentalmente el resultado del conservadurismo político de los años ochenta en el que «la nueva derecha construyó concepciones sobre quiénes eran sujetos ideales, y cómo personificaban los valores sagrados de la religión, el trabajo duro, la salud, y la autoconfianza» (Denzin 1991: 150). Norman K. Denzin describe la condición del capitalismo tardío diciendo que perpetúa las «narraciones antiguas» y los mitos de la familia nuclear, el imperialismo y el individualismo duro en el que «el capitalismo necesita y utiliza todo y cualquier cosa para perpetuar su control hegemónico sobre la cultura popular» (pág. 151).

> La lógica del capitalismo tardío se expande constantemente, como una goma elástica, para encajar con todo lo que ha habido antes, y convertirlo todo, incluida la experiencia vivida, en una comodidad que es prestada y vendida en el mercado contemporáneo. Esta lógica requiere una nostalgia positiva que considera el pasado con valores elevados; si el pasado no tuviese valor no podría ser vendido en el presente. Lo viejo es bueno. Lo nuevo es bueno. Lo viejo y lo nuevo juntos son mejor. *Esta ideología popular marca un política que mantiene vivas las narraciones antiguas.*
>
> (1991: 151, cursiva del autor)

La nueva derecha perpetúa sus ataques en la diferencia, en la militancia laboral y en la idea global de un sistema educativo nacional, dando guerra con la misma idea de lo «público» como enemigo de las instituciones privadas que obtienen beneficios, pero al hacerlo se equivoca en su

propio reclamo *de* poder para defender la libertad y presenta erróneamente su poder reaccionario como populismo democrático. Los portavoces conservadores de la nueva derecha educativa, corno Diane Ravitch o Chester Finn despotrican contra el propio interés atrincherado en una hipérbole patriótica que es tan autocongratulatoria, autoindulgente, y autoglorificadora como obscenamente carente de visión; de hecho ellos sirven a los intereses del capital corporativo y al *statu quo* de distribución del poder y del bienestar, que es la narrativa central que se halla bajo el planteamiento conservador.

NARRACIONES POSCOLONIALES DE LIBERACIÓN: MÁS ALLÁ DE LA IDENTIDAD DE MERCADO

Creo que podemos liberarnos del peso muerto de las narraciones dominantes del consumo corporativo. Podemos hacerlo cruzando las barreras culturales y negociando identidades nuevas e híbridas. Como paso inicial hacia la creación de prácticas sociales emancipatorias en las esferas pública y privada, podemos ayudar a nuestros estudiantes a hacer un alto en la constancia inmutable de las identidades imperiales de la familia patriarcal, del Estado autoritario y de la narrativa del consumidor feliz y compulsivo.

La construcción de identidades narrativas de liberación debe centrar su énfasis en el significado de la diferencia. Angela Harris utiliza el término «conciencia múltiple» para capturar «un mundo en el que la gente no es oprimida sólo en función del género, sino también en función *de* la raza, la clase, la orientación sexual y otras categorías en marañas inextricables» (1990: 587). La complejidad de dicha opresión sugiere que la experiencia debe ser explorada como multivocal -como algo que no puede ser descrito independientemente de otras facetas de la experiencia-. Consecuentemente, como profesores y estudiantes necesitamos percibir la identidad como una formación subjetiva que evita asumir formas narrativas basadas en la raza y en el esencialismo *de* género (voces que monolíticamente reclaman hablar por todos) -un esencialismo que fragmenta la experiencia en nombre de una comunalidad, es decir, en nombre de aquello que se enmascara como experiencia normativa-. No existe una identidad esencial «femenina», ni una identidad «masculina», ni una identidad «americana». No hay una narrativa universal de la ciudadanía que no pueda o no deba estar dispuesta a ser contestada por los estudiantes.

En el proceso de comprensión de cómo las narraciones del yo son constituidas en los contextos del colonialismo, del poscolonialismo, y del neocolonialismo, los profesores pueden desarrollar una nueva política de la diferencia y de la identidad y crear un nuevo espacio-sujeto del signifi-

cado de la construcción y la praxis. Revelar las fisuras en la continuidad de la narrativa propia es contestar las afirmaciones de dominación de grupos en función de la raza, el privilegio de clase, el género y otros intereses. Para los profesores, la clase puede ser transformada en un espacio pedagógico híbrido donde no se niega el permiso a los estudiante que quieren narrar sus propias identidades fuera de las identidades de mercado y de las políticas de consumismo, un espacio donde las identidades individuales encuentran su significado en la expresión colectiva y en la solidaridad con «otros» culturales, donde el tiempo mimético eurocéntrico retrocede en el momento histórico vivido de las luchas contemporáneas por la identidad. Aquí los imperativos de la cultura del consumidor y la hegemonía de las identidades de mercado son retadas por las narraciones de la identidad suscritas por una preocupación por la liberación y la justicia social.

Una pedagogía formada por una narratología poscolonial cambia la relación del actor social por el objeto de su conocimiento y la problemática en la que la identidad es definida y defendida. En relación a ello, la narratología poscolonial anima a los oprimidos a rebatir las historias fabricadas para ellos por los «externos», y a construir contrahistorias que den forma v orienten la práctica de la esperanza y la lucha por una política emancipatoria de la vida cotidiana. Se trata de una pedagogía que intenta extirpar del cuerpo social las invasoras patologías del racismo, el sexismo y el privilegio de clase (Giroux y McLaren 1986a). Se trata de una pedagogía que es capaz de romper las dominantes narraciones de la ciudadanía y desestabilizar las pretensiones de identidad monológica que dichas narraciones exhiben. Una narratología poscolonial debe complicar la superficie de los textos occidentales de identidad, de manera que las carencias y fallos *(failles)* producidos pueden crear un sujeto históricamente discontinuo y así puede ayudar a inhibir el resurgimiento de los discursos colonialistas del vo. En este sentido, una narratología poscolonial tiene alguna afinidad con lo que Linda Hutcheon llama «narrativa narcisista» o «metaficción», en la que el texto de liberación se reconoce explícitamente como construido socialmente y demanda que el actor social se haga cargo «intelectualmente, imaginativamente y *efectivamente* de su cocreación» (1980: 7, la cursiva es mía).

Para los educadores poscoloniales, esto significa plantearse las siguientes cuestiones sobre sus pedagogías como parte de una «narratología crítica»: ¿cuál es la esquematización narrativa que ordena sus propias vidas y las vidas de sus estudiantes? ¿Está ésta poblada por un individualismo burgués y por la asunción de la vida social capitalista y de sus implicaciones sociales y culturales? ¿Cómo se puede construir la práctica de la pedagogía de la liberación *de* manera que no sea recuperable en un escenario de deseo colonial supremacista blanco? Siguiendo a De Lauretis (1990: 144), debemos empezar a replanteamos la identidad de la libera-

ción como algo que se está convirtiendo en «el sujeto de un "conocimiento inusual", una práctica cognitiva, una forma de toma de conciencia que no es primordial, universal o coextensiva con el pensamiento humano... pero que es determinada históricamente y ya asumida subjetivamente y políticamente». Los educadores poscoloniales deben ayudar en el desarrollo de lo que Cornel West (1990: 93) llama «un nuevo tipo de trabajador cultural» capaz de ejercitar una «política de la diferencia» que permitirá a los estudiantes «cuestionar las formas en las que son ligados por ciertas convenciones y aprender de y construir sobre esas mismas normas y modelos» (pág. 107). Debemos situar la pedagogía en una narratología que *cree historias de nuestro propio hacer, que fracture el tiempo filosófico de los conceptos occidentales* y *que pueda superar las oposiciones categóricas de la lógica filosófica* (Godzich 1990). En otras palabras, la autoridad cultural occidental no es un sistema de referencia estable ya que la diferencia cultural (que es distinta de la diversidad cultural) siempre se da en relación a cómo se enuncia la cultura -cómo se construye la cultura en términos de una política de la significación-. Toda identidad cultural debe reconocer su incrustación y su dirección discursiva, así como su política de ubicación y lugar. La forma en que se enuncian las identidades siempre es ambivalente y éstas no tienen orígenes primordiales que las cataloguen como latinas, como afroamericanas, o como anglos. Esto no significa que las identidades como etnicidades no sean importantes. Pero sugiere que no garantizan la política de uno.

LA PRODUCCIÓN DE IDENTIDADES FRONTERIZAS

Las identidades fronterizas son narraciones y contranarraciones que elegimos representar (pero, como nos recuerda Marx, no en condiciones de nuestro propio hacer) en el contexto de nuestra existencia cotidiana práctica y mundana. Las identidades fronterizas están ancladas en y son el resultado de esas prácticas sociales que configuran la experiencia *y* que moldean las inversiones afectivas en la misma *en relación con las narraciones de la liberación* que retan las identidades de mercado producidas por las narraciones de la nueva derecha sobre la ciudadanía del consumo. Esta forma de autopraxis sigue estrategias autorizadoras que consisten en nombrar la opresión y forjar la identidad mediante formas positivas de subjetividad *significada por la propia participación activa en la construcción de la propia historia;* del mismo modo, la construcción de identidades fronterizas consiste en renombrar *y* reconstruir la realidad, en lugar de abordar la realidad mediante la producción de una subjetividad negativa (en cuyo caso la identidad se construye fuera de significantes de carencia y omisión). Las identidades fronterizas se crean sin empatía por los otros

mediante una conexión apasionada a través de la diferencia. Dicha conexión es fomentada por una imaginación narrativa que posibilita establecer vínculos críticos entre nuestras propias historias y las historias de «otros» culturales (Darder 1992).

Aunque es importante reconocer que las subjetividades se construyen culturalmente y se interpretan discursivamente, esta observación no pretende defender el relativismo cultural que rodea a la afirmación de que cualquier identidad es tan importante como cualquier otra. Éste no es el significado de la identidad fronteriza. Ni tampoco es simplemente una manera de reunir los requerimientos radicales de la construcción de la propia identidad en oposición al *doxa (el déjá-dit* o «ya dicho» de las convenciones del consumo público) para así formar una identidad narrativa que posibilite más la transformación social. Por el contrario, consiste en luchar contra el escorzamiento de la posibilidad de autotransformación y de transformación social como co-implicada en la dialéctica de la libertad. Es decir, consiste en luchar contra nuestra incapacidad de ver nuestro propio reflejo en los ojos de los demás. La identidad fronteriza requiere lo que Ramón Saldivar (1990: 175) llama una «dialéctica de la diferencia», que se refiere a la formación de las subjetividades de resistencia, es decir, de las subjetividades que son capaces de resistir a «las tendencias absolutizantes de un mundo patriarcal burgués racista y clasista que se fundamenta a sí mismo en la noción de una identidad fija y positiva y en roles específicos de género basados en esta fijación positiva».

El trabajo de D. Emily Hicks (1988) sobre «escrituras fronterizas» y el concepto de «pedagogía fronteriza» planteado por Henry A. Giroux (1992) ilustran lo que quiero decir cuando discuto el concepto de «identidad fronteriza». Hicks describe la escritura fronteriza como una «estrategia anticentrante» en la que las narraciones fronterizas son descentradas de manera que «no hay una identidad entre el lector y el carácter individual, sino una invitación a escuchar una voz de una persona que proviene de un montón de códigos *de* los que emergen los caracteres y los acontecimientos» (pág. 51). La autora basa su concepto de escritura fronteriza en lo que denomina las culturas fronterizas heterogéneas de América Latina y en sus relaciones con la literatura latinoamericana contemporánea. También está interesada en explorar cómo las culturas dominantes de Europa y de Estados Unidos «son presentadas en su interacción con la cultura latinoamericana» (pág. 48). Su análisis sobre la escritura fronteriza se centra en escritores que a conocimiento de la autora realmente han prefigurado formas recientes *de* posmodernismo europeo, como descentrar el sujeto y apropiar imágenes. La autora se refiere, entre otros, al trabajo de determinados poetas brasileños y al de artistas del movimiento *neográfica* en México. Según Hicks, la escritura fronteriza:

> enfatiza las diferencias en los códigos de referencia entre dos o más culturas y representa así un tipo de realismo que acerca la experiencia de los cruzadores de fronteras, de aquellos que viven una realidad bilingüe, bicultural y biconceptual. Me estoy refiriendo a fronteras culturales, y no a fronteras físicas: la sensibilidad que nutre la literatura fronteriza puede existir entre los trabajadores huéspedes en cualquier sitio, incluso en los países europeos en los que el país de origen no comparte una frontera física con el país anfitrión
>
> (1988: 49)

Los atributos que Hicks aplica a la escritura fronteriza, los aplico yo al concepto de formación de la identidad. Del mismo modo, lo que Giroux (1992) ha llamado pedagogía fronteriza puede ser utilizado sugestivamente en el proyecto de rehacer identidades. Iniciar un proyecto de creación de identidades fronterizas es una forma de destruir y *de* tomar el control de las narraciones del yo, a la *vez* que se reconoce la multiplicidad de lenguajes o de códigos dentro de un mismo lenguaje -por ej. el polilingüismo del propio lenguaje-, así como se aprecian los tropos *de* significado en otros lenguajes. En efecto, se trata de un diálogo con uno mismo y con el otro, un diálogo que contesta y rompe la estructura narrativa monotemática y unidimensional de los textos sociales dominantes que se basan en los incentivos de mercado y en la lógica del consumo así como en sus relaciones con los lectores. Las identidades fronterizas son identidades en las que los lectores y los narradores son tanto el uno como el otro, en el sentido de que «el cruzador *de* fronteras es tanto "yo" como "otro"» (Hicks 1988: 52). En otras palabras, «El "sujeto" cruzador de fronteras emerge de una doble corriente de significados de dos grupos de códigos de referencia, de los dos lados de la frontera» (pág. 52).

Estoy sugiriendo que los profesores y los estudiantes aprenden a representarse a sí mismos mediante una forma de escritura fronteriza en la que las narraciones que construyen para ellos mismos en relación con el otro están efectivamente desterritorializadas políticamente, culturalmente, y lingüísticamente, de manera que los tropos de significado a través de los que la subjetividad es construida no consiguen dominar al otro. Construir identidades fronterizas es renunciar a adoptar una única perspectiva vinculada con la dominación cultural. Rechazar la «reducción metonímica de la realidad a la lógica instrumental del pensamiento occidental» (pág. 56) es reterritorializar la identidad en una forma que contiene la posibilidad de «la racionalidad subversiva del suicidio colectivo» (pág. 57).

Se hace necesario aquí identificar un serio problema que conlleva la creación de una pedagogía emancipatoria de la identidad fronteriza. Proviene de la incapacidad de los críticos masculinos para apartarse de su implicación en discursos falocéntricos. Los críticos varones suelen ser contrarios a narrar la contingencia de sus propias posiciones enunciativas

como varones. Los teóricos deben especificar sus posiciones sexuales así como otros lugares de enunciación textual, para evitar así que hablen por otros erróneamente. Del mismo modo, en el caso de las comunidades afroamericanas Cornel West indica que:

> La moderna diáspora problemática negra de la invisibilidad y el anonimato se puede entender como la condición de *la relativa carencia de poder negro para presentarse ellos mismos a sí mismos y a los otros como seres humanos complejos, y así contestar el bombardeo de estereotipos negativos y degradantes realizado por las ideologías supremacistas blancas.*
>
> (1990: 27; la cursiva está en el original)

Es importante que un proyecto de liberación no constituya voces subalternas como la simple imagen reflejada del sujeto soberano blanco, varón y occidental. Las llamadas a una identidad común por parte de la liturgia euroamericana son intentos camuflados de reclamar el pasado de aquellos que amenazan la imagen de lo que los norteamericanos habitualmente representan y de lo que han sido. Los grupos subalternos no deberían ser convertidos en alegorías vivas de amenazas, mediante la naturalización de las diferencias entre «nosotros» *y* «ellos», sino que deberían hablar a través de los códigos de sus luchas específicas de raza, clase, y género para lograr voz y libertad. Todos los grupos requieren una narrativa que reconozca, en palabras de Stuart Hall, «que todos hablamos desde un lugar concreto, a partir de una historia particular, desde una experiencia particular, una cultura particular, sin ser contenidos por dicha postura» (1988: 29). Sin embargo, en lugar de buscar los orígenes de nuestras identidades como agentes históricos en lucha, nos debemos centrar más en lo que podemos lograr juntos. Aquello que podemos llegar a ser juntos es prioritario a lo que somos. Es decir, antes de hablar en solidaridad yo no debería pedir que los demás me presenten sus papeles de identidad. Hacerlo supone ser un guardia de frontera y no un cruzador de fronteras. Las identidades construidas en el acto de solidaridad serán provisionales, y las alianzas formadas serán contingentes con las estrategias, las negociaciones y las traducciones que se dan *en el acto de la lucha* por una base común para la construcción de alianzas (en lugar de una cultura común) y por una política radical y transformadora. Es más importante crear identidades a partir de estrategias de resistencia y de pasión de lucha que construirlas a partir de la búsqueda de una base primordial de la existencia que suture para siempre a los sujetos en una inevitabilidad narrativa —re-correr, re-funcionar las identidades en las que la subjetividad se constituye principalmente mediante la nostalgia y la familiaridad (véase Grossberg 1992).

La formación de la identidad se debe dar en lo que Homi Bhabha llama el «tercer espacio de traducción». La traducción requiere que las iden-

tidades -especialmente las identidades culturales- sean vistas como «estructuras descentradas» que se constituyen sólo en relación con el otro. La liminalidad creativa, mediante el desplazamiento de los orígenes, «abre la posibilidad de articular prácticas culturales y prioridades *diferentes,* incluso inconmensurables» (1990a: 210-211). El «tercer espacio» se refiere a una condición de hibridismo en el que son retados el esencialismo de los orígenes y el discurso de la autenticidad. El otro siempre interviene para impedir que el sujeto se «fije» a sí mismo en un sistema de significado cerrado, y para que mantenga abierta «una nueva área de negociación del significado y la representación» (pág. 211). Ello posibilita nuevas estructuras de autoridad, nuevas iniciativas políticas, que son comprendidas inadecuadamente mediante la sabiduría recibida».

La construcción de identidades fronterizas sigue la «filosofía de la conversión» planteada por Joel Kovel. Identificarse con el acontecimiento material, social y procesual de la «conversión» significa ponerse explícitamente del lado de la narrativa de la libertad. En palabras de Kovel, significa «hablar de un deseo práctico de ser libre» y comprometerse con una filosofía «en la que el yo se convierte en otro para él mismo, y desde esta posición o bien permanece alienado o bien transciende a sí mismo» (1991: 108). Kovel amplía esta idea afirmando que:

> Yo soy un sujeto, no meramente un objeto; y no soy un sujeto cartesiano, cuya subjetividad es pura interioridad, sino más bien un sujeto expresivo, un sujeto transformador; yo soy un sujeto y, por lo tanto, necesito proyectar mi ser en el mundo, y transformar el mundo como una expresión de mi propio ser; y por último, me apropiaré de mi ser antes de dejar que me lo expropien.
>
> (Pág. 108)

La producción de identidades fronterizas tiene menos que ver con la búsqueda de conocimiento del yo que con lo que Foucault denominó «un método de cuidado del yo». Desde la perspectiva de una narratología poscolonial, la cuestión es si podemos forjar o no identidades fronterizas que puedan resistir la reinscripción o el reentronamiento en la ordenación hegemónica del nacionalismo y de la cultura orientada al consumo. ¿Las identidades fronterizas pasarán a ser simplemente condicionales suplementarios -un flujo de discursos contrahegemónicos más bien consumidos que contrapuestos- en lugar de ser resistidores de los mecanismos del estado de poder hegemónico? Esta cuestión de incorporación -de reintegración de los oprimidos en el mundo de relaciones de poder desiguales- es crítica y difícil, pero debe ser abordada. El capitalismo, después de todo, prospera en la regulación y en la eventual asimilación de la diferencia. La diferencia es fletada al servicio del capital, de manera que las subjetividades de la ciudadanía pueden ser vaciadas como parte de un rito de ini-

ciación para convertirse en norteamericano. Así, la cuestión prevalece: ¿es que la periferia se convierte en imperialista y, si es así, qué significa en el sentido que le da Giroux (1992) el concepto de ser un «cruzador de fronteras»? ¿Significan las identidades fronterizas en este contexto simplemente una reestampación de una ética consumista en forma de individualismo agresivo, un culto de la hipermasculinidad, de una ética cultural guiada por las ventas, provista por una economía de «especialización flexible», de ciudadanos-vigilantes doblados por la dominación global? O ¿es posible destronar el método pedagógico principal para crear emplazamientos culturales donde las subjetividades contrahegemónicas puedan ser construidas de forma que desestabilicen efectivamente la producción de identidades de mercado?

Otro tema es cómo construir identidades fronterizas que hablen de las experiencias vividas por la gente oprimida -gente que tiene la sospecha natural de que los escritos académicos parten de la elevada panorámica que ofrece el monte Olimpo-. El reclamo imperioso de una identidad narrativa transcultural que atraviese las identidades particulares constituidas quizás por una ley universal del inconsciente, paralelo al reclamo corrosivo de una cultura común y de la deseticación colectiva de la población. Se trata de una visión extraída de los archivos eurocéntricos y sumergida en la sangre del imperialismo, una visión que comparte la conspiración de la civilización (McLaren y Leonard 1993). Es una visión que los académicos y los activistas deben abandonar.

La mayoría de los discursos narrativizados bajo los auspicios de la blancura monológica ubican y contienen sujetos minoritarios como «étnicos» cuando la gente blanca raramente está de acuerdo con ese estatus (hooks 1992). Enmascarando sus propias situaciones bajo formas de etnicidad blanca, la gente blanca universaliza al otro como etnia y a ellos mismos como seres que existen metafisicamente más allá *de* toda forma de significación étnica. Así se apartan a sí mismos de las connotaciones negativas del término «etnia» que ellos mismos han creado. La cultura blanca se unifica a sí misma en su indivisibilidad y elimina las equivalencias negativas. Así, la cultura blanca es capaz de ocupar la posición del significante privilegiado y su ubicación en una relación fija de oposición binaria a la gente de color. Una ironía insidiosa es que la cultura blanca intenta desetnizar Norteamérica mediante la idea de que ésta es un conjunto integrado por muchas etnias distintas mezcladas –*«melting pot»* o «pote de mezclas»-, y lo que realmente está haciendo es camuflar una forma de reetnicificación de la ciudadanía en la identidad plana y estéril de la Norteamérica de los «valores familiares» de clase media blanca.

La pedagogía crítica debe construir una praxis de la identidad fronteriza en la que los sistemas binarios de pensamiento (por ej. blanco *versus* negro) va no puedan organizar la propia política. El reto es crear lo que

Trinh T. Minh-ha llama «un multilugar cambiante de resistencia» que «ya no prospere simplemente en estrategias alternadas y homogeneizadas de rechazo, afirmación, confrontación y oposición bien enraizada en una tradición de la contestación» (1991: 229). La autora afirma que este «reto ha de ser afrontado cada vez que se da un posicionamiento: al igual que uno debe situarse a sí mismo (en términos de etnia, clase, género, diferencia), uno también rechaza ser confinado a esa ubicación determinada» (págs. 229-230). El concepto de multiculturalidad de Trinh es precisamente el que he estado intentando esquematizar a lo largo de este capítulo, un concepto que ni endosa la idea de una yuxtaposición de culturas ni «suscribe ese tipo de actitud del blando "pote de mezclas" que nivela todas las diferencias» (pág. 232). Por el contrario, Trinh ubica el multiculturalismo «en la aceptación intercultural de riesgos, retornos inesperados, y complejidades de relación entre la ruptura y la conclusión» (pág. 232). La idea aquí es desarrollar una estrategia de identidad que Marcos Sánchez-Tranquilino y John Tagg (refiriéndose al arte chicano) describen diciendo que es «no de diferencia fijada, sino de transformación de lenguajes y espacios de operación para evitar tanto la invisibilidad como la asimilación» (1991: 104).

Gloria Anzaldúa ha descrito la identidad *mestiza* en *la cultura chicana* captando ese sentido de ambigüedad y transformación asociado a la identidad fronteriza. La autora escribe que *la mestiza:*

> no puede sostener conceptos o ideas en límites rígidos. Las fronteras y los muros que se supone mantienen aparte las ideas indeseables son hábitos y patrones de comportamiento atrincherados; estos hábitos y patrones son los enemigos. La rigidez significa muerte. Sólo permaneciendo flexible *la identidad mestiza* es capaz de fortalecer la psique horizontalmente y verticalmente. Tiene que cambiar constantemente las formaciones habituales; ha de pasar del pensamiento convergente y el razonamiento analítico que intenta utilizar la racionalidad para dirigirse hacia un único objetivo (la modalidad occidental), al pensamiento divergente, caracterizado por el movimiento que parte de una serie de patrones y objetivos y que se dirige hacia una perspectiva más global, una perspectiva que incluye en lugar de excluir.
>
> La nueva identidad *mestiza* desarrolla una tolerancia por las contradicciones, una tolerancia por la ambigüedad. Aprende a ser un indio en la cultura mexicana, a ser un mexicano desde un punto de vista anglófono. Aprende a hacer malabarismos con las culturas. Tiene una personalidad plural, opera en un modo pluralista -no se confía en nada, ni en lo bueno, ni en lo malo, ni en lo feo, no rechaza nada, no abandona nada-. No sólo soporta las contradicciones sino que convierte la ambivalencia en otra cosa.
>
> (Anzaldúa 1987: 79)

El proyecto de Anzaldúa es laudatorio, ya que la autora intenta genuinamente conectar las comunidades subalternas y la teoría crítica. Esto es

muy importante, porque las teorías occidentales de la identidad están vinculadas con la cultura blanca en formas inhabilitantes. Por ejemplo, los discursos occidentales oficiales de la identidad excluyen del concepto de «ciudadano» todo aquello que reta su determinación como un significante vacío, un marcador de «lo americano» en el que todo puede articularse con él de forma que tiene suficiente exégesis autoritario. Pero antes de que las identidades puedan ser suturadas con los significados convencionales, saben ser previamente limpiadas de las significaciones «étnicas». La tarea de Anzaldúa es desenmascarar las pretensiones de las formaciones de la identidad occidental y cortarlas de raíz. La autora lo logra desmantelando las falsas imágenes —«rechazamos esas falsas imágenes» (1990: xxvii) y formulando teorías marginales. Para Anzaldúa, las teorías marginales:

> están parcialmente fuera y parcialmente dentro del marco occidental de referencia (si esto es posible), son teorías que sobreponen muchos «mundos». Estamos articulando nuevas posiciones en estos «en medio», mundos fronterizos de comunidades étnicas y academias, feministas y mundos laborales... En nuestras teorías del *mestizaje* creamos nuevas categorías para aquellos de nosotros dejados fuera o echados fuera de lo existente. Recuperamos y examinamos la estética no occidental a la vez que criticamos la estética occidental; recuperamos y examinamos los modos no racionales y las realidades «descubiertas», y criticamos la realidad racional y consensual; recuperamos y examinamos los lenguajes indígenas mientras criticamos los «lenguajes» de la cultura dominante... Si hemos sido amordazados y facultados por la teorías, también podemos ser liberados y despojados de tales facultades por las teorías.
>
> (1990: xxvi)

Lo que Hall, hooks, Trinh, Giroux, Hicks, Anzaldúa y otros están reclamando es la fronterización de la identidad, la ruptura de la cohesión unitaria de la cultura del terror que conocemos como la política de la blancura. Es una identidad descrita con una fuerte elegancia por Sánchez-Tranquilino y Tagg:

> Lo que empezamos a elaborar es otra narración de identidad, otra resistencia. Una narración que afirma una diferencia, ya que no puede ser absorbida en los placeres de una cultura global de marketing. Una resistencia que coloca su voz diferente, ya que no se situará en el campo inmóvil del fundamentalismo defensivo. Que habla de su ubicación como de algo más que lo local, ya que no reclama la universalidad para su perspectiva o su lenguaje. Una narración que conoce la frontera y que cruza la línea.
>
> (1991: 105)

Guillermo Gómez-Peña se basa en Anzaldúa cuando habla de los «repertorios múltiples» de identidad al responder a las preguntas sobre su propia nacionalidad:

> Hoy, ocho años después de partir (de México), cuando me preguntan por mi nacionalidad o por mi identidad étnica, no puedo responder con una sola palabra, ya que mi «identidad» ahora posee múltiples repertorios: soy mexicano, pero también soy chicano y latinoamericano. En la frontera me llaman *chilango* o *mexiquillo;* en México me llaman *pocho* o *norteño;* y en Europa *sudaca.* Los anglófonos me llaman «hispanic» o «latino», y los alemanes me han confundido en más de una ocasión con un turco o un italiano. Mi mujer, Emilia, es anglófona, pero habla español con acento argentino, y juntos caminamos entre los escombros de la Torre de Babel de nuestra posmodernidad americana.
>
> (Gómez-Peña, citado en Yudice 1992: 214-215)

Sin embargo, como indica George Yudice, el multiculturalismo debe ir más allá de la mera celebración etnocéntrica del transformismo cultural y el cruce de las fronteras lingüísticas, políticas, y étnicas. El autor cita las declaraciones hechas por Néstor García Canclini en respuesta a las entrevistas mantenidas con residentes de Tijuana, en la frontera mexicana con Estados Unidos: «Otros artistas y escritores de Tijuana retan el tratamiento eufemístico de las contradicciones y el enraizamiento... Rechazan la celebración de las migraciones causadas por la pobreza en el propio país y en los Estados Unidos» (citado en Yudice 1992: 215). Yudice avisa a los multiculturalistas críticos estadounidenses cuando indica que contraemos nuestra propia marca de imperialismo cuando inconscientemente «nos convertimos en el "frente" de nuestra propia integración en un mercado global en el que la imagen -la representación política- suplanta los recursos y servicios, reduciéndolos a un ritmo incluso más rápido» (1992: 213). Hacemos esto cuando asumimos que podemos enseñar al resto del mundo cómo descubrirse a sí mismo. Cuando sugerimos que las múltiples posiciones de los sujetos deberían ser celebradas como el apogeo de una nueva hibridad posmoderna que escapa a las tendencias fascistas de los particularismos militantes, debemos tener cuidado. Algunas personas cruzan las fronteras voluntariamente, otros son forzados a cruzarlas, y otros son literalmente disparados en su intento de cruzarlas. Así, al mismo tiempo, existe una maravillosa fecundidad en el concepto de cruzador de fronteras, como Hicks y Giroux han ilustrado singularmente. Es una metáfora edificante para un multiculturalismo crítico que necesita ser tomado en serio. Por ello debemos ser cautos al definir para los otros culturales lo que la identidad mestiza debería ser y parecer. Por ejemplo, será diferente para el exiliado, para el intelectual «profesional» metropolitano, y para el turista. Debemos organizar las diferentes identificaciones constituidas por identidades fronterizas y adecuar los elementos y las potencialidades más críticas para las luchas tanto locales como globales por la liberación.

Una narratología crítica debe basarse en una política de la diferencia que sea algo más que un trastorno saludable de nuestra esclavitud a lo ha-

bitual y lo mundano. Una narratología crítica es una estrategia justificadamente desfamiliarizadora pero también una práctica de esperanza. En palabras de Stuart Hall (1990), estoy hablando de elaborar una nueva voluntad colectiva; de producir lo que Darnovsky (1991: 88) llama «autorrepresentaciones, forjadas autoconscientemente mediante la confrontación... y la negociación». Esto tiene conexiones con el imperativo de Foucault de la práctica del yo. Necesitamos nuevas prácticas de identidad que emerjan de nuevas formas de subjetividad y de acción histórica. Quiero enfatizar el reclamo particular de Paul Raymond Harrison de que la narrativa racionalista sea contestada por múltiples voces de la razón a través de la explicación de cuentos» (1989: 64). La narratología crítica debe ser compatible con un concepto de cultura antirreduccionista y antirracionalista. Al igual que la artista mexicana Frida Kahlo, que «vio literalmente por sí misma en la línea fronteriza -entre naturaleza y cultura, entre la tierra antigua de la América precolombina y "gringolandia"- un desagradable Estados Unidos tecnológico» (Lippard 1987: 221), los educadores se deben mover entre y dentro de diferentes zonas de semiosis cultural. La absolutización de la narrativa mediante las nociones reductivas de cultura extinguen una explotación del «complejo y divergente carácter de nuestra condición narrativa en la modernidad, en la que no sólo vivimos en un mundo narrado, sino en muchos mundos narrados (Harrison 1989: 76).

Richard Harvey Brown se hace eco de las preocupaciones de estos autores cuando nos recomienda escribir nuestras narraciones de liberación, de desidentificación, autorizando «una nueva visión de nosotros mismos y de nuestro mundo» (1987: 147). Es importante que «[emplacemos] una definición alternativa del mundo y así [autoricemos] una nueva forma social de existencia». En términos de Pécheux (1975/1982), necesitamos desplazar y transformar la forma de sujeto de nuestras narraciones, y no precisamente abolirlo. Harold Rosen indica persuasivamente que todas las narrativas *necesitan ser recontadas.* Escribe que: «En algunas culturas hay cuentos privilegiados... que deben ser reexplicados; pero cada narrador auténtico los debe convertir en discursos internamente persuasivos, o se verá reducido a mero recitador, a mímico inflexible» (1986: 235). Según Rosen, los estudiantes deben liberarse a sí mismos de la autoridad del discurso de otro, aunque sin rechazar necesariamente el discurso en sí mismo. El recontar historias es lo que nos da nuestra voz. Mientras todas las historias -incluso o quizás especialmente las que son reexplicadas- recogen los deseos del otro para así mantener la autoridad narrativa y contener su propia «amenaza clandestina» (pág. 235), pueden también afrontar las narraciones «magistrales». Los profesores y los estudiantes necesitan acceder a las narraciones insurrectas que retan las autohistorias falocéntricas que dejan fuera lo que es contingente, irracional o ambiguo. Necesitan un lenguaje del rechazo narrativo que conteste las reglas convencio-

nales del autodiseño dentro de identidades autobiográficas animadas y legitimadas en un patriarcado (Smith 1987).

Los profesores tienen la responsabilidad concreta de construir su voz narrativa en la práctica de la pedagogía. Necesitan ser conscientes de cómo la historia es representada o «inscrita» no sólo en sus propias voces, sino en las voces de sus estudiantes. Por supuesto, la cuestión es si esas voces sirven para expedir el proceso de legitimación de la cultura hegemónica o para contestarlo. Aquí la cuestión de la conclusión narrativa cobra especial relevancia. Según Kalogeras (1991: 31) la conclusión narrativa «predica una toma de conciencia central que representa las estructuras y los procesos de la "realidad" como si poseyesen de forma natural un significado específico. Por ello, se considera que este significado es "fundado" en lugar de "construido"». La cuestión aquí, especialmente en el caso de la representación de la historia étnica, es hasta qué punto el proceso de narrativización «conlleva una totalización que suprime la discontinuidad, las carencias y los silencios que constituyen no sólo la propia vida sino también la propia historia étnica» (pág. 32). Si los profesores, ejerciendo sus funciones pedagógicas, sirven para mediar entre la sociedad anfitriona y las culturas étnicas de sus estudiantes, ¿hasta qué punto las narraciones que los profesores usan para mediar entre las narraciones dominantes y las contranarraciones, o las narraciones de la diferencia, están pobladas de discursos imperiales y corporativos de la cultura anfitriona?

Esta cuestión subraya la importancia de invitar a los propios estudiantes a convertirse en mediadores de sus propias narraciones y a asumir la autoridad narrativa de sus propias vidas adoptando una perspectiva metacultural a partir de la cual llegar a ser críticos con ambas culturas (véase Kalogeras 1991). Por supuesto, la narrativa implícita y la imaginación insurgente que les invita a asumir el rol de mediadores metaculturales es la que explica la historia de la esperanza y la liberación. Dicha narrativa no debe generar conclusiones prematuras sobre el significado de la emancipación o simplemente añadir la continua lucha por la libertad a una gastada tradición radical. Se puede utilizar para alcanzar dicho objetivo, animando a los estudiantes a ser implacablemente autocríticos al examinar sus propias asunciones y reconocer cuándo una práctica de la liberación sirve inconscientemente para recontener la opresión. Una narración de la esperanza y la liberación debe además ser analizada en función de la especificidad histórica y cultural de su producción en el contexto de las relaciones del aula y del orden social en general, para así revelar sus efectos posibilitadores y limitadores. Lo que realmente se debe asegurar en este proceso es una identidad narrativa que sea inquieta y no sólo reactiva, una identidad que no vaya simplemente contra la identidad eurocéntrica como una especie de retorno sin fin, porque esto sería equivalente a convertir el acto de resistencia en un milenarismo en reserva que intenta invertir el su-

jeto de la modernidad producido por la lógica del individualismo posesivo. También se requiere una lealtad a la posibilidad de forjar identidades alternativas que sean contemporáneas con la modernidad, pero que no se limiten a invertir sus verdades normativas (Saénz 1991).

Se trata de una la lucha proléptica contra el conocimiento archival del colonialismo occidental, el vocabulario heredado de la corriente pedagógica, y una narratologia poblada de formaciones de identidad cuya trayectoria completa es una orientación logocéntrica de toma de conciencia —que la historia ha moldeado en una economía particular del deseo. Debemos introducir a los profesores en narraciones que sean políticamente contrarias a las preescritas por el régimen dominante de la verdad, contranarraciones nutridas de teleología inspirada políticamente cuyas conclusiones narrativas son siempre contingentes y por lo tanto siempre abiertas a lo creativo y a lo nuevo. Como profesores, nos debemos convertir en teóricos de un posmodernismo de la resistencia que pueda ayudar a los estudiantes a establecer las conexiones necesarias entre sus deseos, sus frustraciones y las formas culturales y las prácticas sociales que les informan. Norman K. Denzin indica que los teóricos del posmodernismo son inevitablemente *cuentacuentos* que nos permiten entender la vida social como una trama cultural. Señala que «nuestros efectos más poderosos como cuentacuentos se dan cuando exponemos las tácticas culturales y las prácticas culturales que guían nuestra mano cuando escribe» (1991: 156). Dwight Conquergood nos confronta con una representación de la teoría pedagógica basada en el contar cuentos como una ejecución narrativa, una pedagogía de la «objetividad encarnada» (Haraway 1991), creando lo que Bakhtin (1986) llama «cuerpos de significado» (experiencia encarnada). Aquí, indica Conquergood, los participantes hablan de y sobre una ubicación concreta, y crean una situación en la que ellos están más abiertos a dialogar con otras perspectivas. En el sentido que le da Bakhtin, el diálogo es concebido como apartado de «un jugoso pluralismo [y] de un relativismo cobarde» y en cambio centrado en encarar otras posiciones que pueden retar e interrogar a la propia ubicación» (Conquergood 1992: 343). En otras palabras, «pivota tanto en el argumento como en el acuerdo». En el análisis final debemos recordar que las narraciones que contamos y recontamos en nuestras clases son el reflejo y constituyen lo que somos y aquello en lo que nos convertiremos.

Capítulo 4

TERROR BLANCO Y ACCIÓN DE OPOSICIÓN. HACIA UN MULTICULTURALISMO CRÍTICO

> Nada puede ser denunciado si la denuncia se hace dentro del sistema que pertenece a aquello denunciado.
>
> (Julio Cortázar, *Hopscotch,* capítulo 99)

A medida que nos acercamos al año 2000 vivimos cada vez más identidades simuladas que nos ayudan a alistar nuestros sueños y deseos en función de los términos de nuestro encarcelamiento como sujetos esquizofrénicos en un mundo artificialmente generado. Esas identidades imaginativas son negociadas para nosotros por planificadores financieros, patrocinadores corporativos, y estrategas del marketing a través de las iniciativas de las corporaciones transnacionales, permitiendo a una elite privilegiada de blancos euroamericanos controlar los bancos de información y aterrorizar a la mayoría de la población en un estado de empobrecimiento material e intelectual. Con unas pocas perspectivas éticamente convincentes para la transformación -o incluso la supervivencia- nos hemos convertido en cibernómadas cuyos hogares temporales son cualquier circuito electrónico que está disponible. En nuestra cultura posmoderna hiperfragmentada y depredadora, la democracia es asegurada mediante el poder de controlar la conciencia y los cuerpos semiotizados y disciplinados mediante sonidos, imágenes e informaciones manipuladas, y obligando a la identidad a refugiarse en formas de subjetividad que cada vez más son experimentadas como aisladas y separadas de contextos sociales más amplios. La idea de la ciudadanía democrática ha pasado a ser sinónimo de ciudadano consumista privado y de la creciente subalternización del «otro». La representación de la realidad mediante el patrocinio corporativo y la cultura promocional ha dificultado la lucha para establecer esferas públicas democráticas y ha fomentado la disolución de solidaridades históricas y de formas de comunidad, acelerando la experiencia del tiempo narrativo circular y la desintegración postindustrial del espacio público. La proliferación v la fantasmagoría de la imagen ha acelerado la muerte de las estructuras de la identidad modernista y ha interpelado a individuos v a grupos en un mundo de ciudadanía *cvborg* en la que los «otros» indivi-

duos son reconstituidos mediante imperativos de mercado como una agrupación colectiva de «ellos» vista contra nuestro «nosotros».

EL DEBATE SOBRE EL MULTICULTURALISMO

No es un secreto, especialmente después de la sublevación de Los Ángeles -o lo que Mike Davis llama la «L.A. intifada» (Katz y Smith 1992)-, que los mass-media controlados por los blancos (a menudo respaldados por científicos sociales blancos que culpan a las víctimas) han ignorado las condiciones sociales y económicas responsables de la aparición en las comunidades afroamericanas de lo que Cornel West ha llamado «un *nihilismo andante* de drogadicción generalizada, de alcoholismo generalizado, de homicidio generalizado y de un aumento exponencial de los suicidios» (citado en Stephanson 1988b: 276, cursiva en el original). Además han ignorado o sensacionalizado las condiciones sociales de las comunidades latinas y asiáticas, polemizando en contra de sus sistemas de valores y representándolos como teleológicamente ecuánimes para explotar en una confusión de amotinamiento y destrucción. Dichas comunidades han sido descritas como llenas de individuos que arremeten contra la cultura dominante en un frenesí anarco-voluntarista en un país en el que hay más permisos *de* armas que gasolineras. Desde esta perspectiva, la acción parece operar fuera *de* las fuerzas y las estructuras de opresión y vigila los discursos de dominación y las prácticas sociales. Los individuos subalternizados aparecen políticamente constituidos fuera de las formaciones discursivas, son esencializados como los productos de su «naturaleza» patológica, como consumidores de drogas o alcohol y como participantes en el crimen y obligados a retirarse temprano del valor cultural y de la acción histórica.

Además, los mass-media blancos han generado el término racistamente pornográfico «salvajeando» para referirse a los recientes actos de violencia en centros urbanos protagonizados por grupos de jóvenes afroamericanos (Cooper 1989). Aparentemente el término «salvajeando», utilizado primero por los periódicos de la ciudad de Nueva York al informar sobre un grupo de violadores de Central Park, se refería sólo a la violencia cometida por varones jóvenes negros, ya que el término estaba meticulosamente ausente en los informes de prensa sobre el ataque cometido por varones jóvenes blancos en Yusef Hawkins en Bensonhurst (Wallace 1991). En *Race, Culture and the City: A Pedagogy for Black Urban Struggle,* Stephen Haymes investiga las ruinas de la sociedad civil negra en las condiciones que resultaron de su aplastamiento por la imaginación supremacista blanca y por las prácticas culturales y sociales de especialización flexible que, juntas, abogan por la constitución de la identidad negra y blanca en

torno a la noción de consumo burocráticamente controlado. Haymes está preocupado por la racialización del espacio urbano desde el punto central de las ideologías supremacistas blancas que primitivizan y patologizan los cuerpos negros, y que discursivamente constituyen las poblaciones urbanas negras mediante metáforas de la jungla y mitos racistas que rodean al sujeto negro exótico, y que conducen a formas de autocontención blanca. Haymes se interesa especialmente por la forma en que las subjetividades negras son producidas en textos y subtextos de los mitos culturales urbanos, del desarrollo material y las prácticas sociales en los espacios urbanos «posmodernizados». Con una impresionante barredura de lo académico que va del análisis neomarxista a las ideas postestructuralistas del yo y la formación social, Haymes es capaz de captar el dolor sufrido y la lucha y la esperanza ejercitada por los afroamericanos en los asentamientos urbanos contemporáneos, donde las comunidades afroamericanas sirven como zonas de contestación entre las prácticas discursivas dominantes que sitúan a la gente negra como peligrosos «otros» y las estrategias de supervivencia de la gente negra contra las todavía prevalecentes prácticas de racismo blanco, de odio y de terror.

El análisis de Haymes intenta explicar el impacto del capitalismo orientado al consumo en las políticas de identidad negra y los efectos devastadores de la lógica binaria de la imaginación racista blanca sobre la producción de la cultura negra y la biologización de la identidad negra en las posmodernas arenas urbanas «espacializadas» donde los euroamericanos son desproporcionadamente privilegiados. Haymes también trata la implicación de la cultura consumista blanca en la construcción de la subjetividad negra, centrándose especialmente en la forma en que la cultura consumista de la clase media blanca construye un emplazamiento espacial urbano que transforma el «gueto negro» en espacios de placer para el consumo de la clase media blanca. Estos espacios *de* placer están inexorablemente vinculados con la ideología del mercado libre y consisten en la producción de un vecindario aburguesado en el que los blancos consumen moda, música y deportes negros con la ayuda de sus sistemas privados de seguridad, *de* sus formas de vigilancia electrónica y con el apoyo de la policía. Lamentablemente, la imagen posmoderna que mucha gente blanca tiene de la clase baja afroamericana se basa en la violencia y en lo grotesco -una población que engendra jóvenes mutantes que, en medio de una gran sed de sangre, vagan por el perímetro del paisaje urbano, cazando blancos con armas de fuego-. Además, para justificar los «ajustes de actitud» de la policía aplicados a negros en lugares como Los Ángeles, Detroit y Sabine County en Texas, esta imagen de la minorías ha generado hostilidad hacia sus esfuerzos por articular su propia comprensión de las relaciones de raza y para avanzar una concepción de democracia de forma que sea compatible con un multiculturalismo crítico.

FORMAS DE MULTICULTURALISMO

Este capítulo introduce una concepción de «multiculturalismo crítico» diferente del multiculturalismo corporativo o conservador, del multiculturalismo liberal y del multiculturalismo liberal de izquierdas. Éstas son, con toda seguridad, etiquetas ideales-típicas que sirven sólo de herramienta «heurística». En realidad, las características de cada postura tienden a inclinarse hacia las otras en el horizonte general de nuestro mundo social. Como todas las tipologías y criteriologías, uno se debe arriesgar monolíticamente proyectándolas en todas las esferas de la producción cultural e instantaneizando una totalidad abstracta que peligrosamente reduce la complejidad de los fenómenos considerados. Mi esfuerzo debería entenderse sólo como un intento inicial de transcodificar y organizar el campo cultural de la raza y la etnia para así formular una estructura teórica tentadora que pueda ayudar a discernir las múltiples formas en las que la diferencia es tanto construida cuanto abordada.

Multiculturalismo conservador

El multiculturalismo conservador se puede atribuir a la visión colonial de los afroamericanos como esclavos, sirvientes y artistas -o músicos-, una visión que fue acuñada en la actitud autoutilitaria, autocongratulatoria y profundamente imperialista de Europa *y de* Norteamérica. Dicha actitud representó a África como un continente salvaje y bárbaro poblado por las criaturas más inferiores, las cuales fueron privadas de las dotes salvadoras de la civilización occidental.' También puede ubicarse en las teorías evolutivas que apoyaron el Manifiesto del Destino de Estados Unidos, la extensión imperial, y el imperialismo cristiano. Y también puede ser visto como el resultado directo del legado de las doctrinas de supremacía blanca que biologizaron a los africanos como «criaturas» equiparándolos con los primeros estadios del desarrollo humano. Los africanos fueron asimilados por los blancos a bestias salvajes o a niños de gran corazón que cantan y bailan. El primer estereotipo condujo a la exhibición de un niño negro de 10 años -Joseph Moller- en el zoo Antwerp en el cambio de siglo. Más cercano a nosotros y menos remoto en el tiempo es el caso de Ota Benga, un niño pigmeo exhibido en 1906 en la Casa de los Monos en el zoo Bronx como un «homúnculo africano» y como el «nexo perdido», y obligado por el personal del zoo a tirar de los barrotes de su jaula con la boca abierta y los dientes apretados (Bradford y Blume 1992). De forma menos sensacional, esta actitud ha continuado hasta el presente. Por ejemplo, en 1992 la Secretaría de Salud y de Servicios Humanos del gobierno de Bush seleccionó a Frederick A. Goodwin, un investigador en psiquiatría y un

científico con carrera federal, como director del Instituto Nacional de Salud Mental. Goodwin utilizó los hallazgos obtenidos en experimentos con animales para comparar las bandas de jóvenes con grupos de monos «hiperagresivos e hipersexuales» y comentó que «quizás no sea justo el uso descuidado del término cuando la gente llama a determinadas áreas de determinadas ciudades "junglas"» *(Observer,* pág. 20).

Tanto si se concibe como el retorno de la represión del puritanismo victoriano, como una reliquia del discurso jerárquico aristotélico, o como la ideología colonial *e* imperialista, permanece la terrible verdad histórica de que los africanos han sido colocados por la fuerza al pie de la escalera humana de la civilización (Pieterse 1992). Como indica Jan Nederveen Pieterse, Norteamérica ha sido históricamente «el país del "hombre blanco", en el que los patrones ideológicos e institucionales *de* la supremacía de los blancos sobre los negros, y de los hombres sobre las mujeres, se suplieron y reforzaron mutuamente» (1992: 220).

Aunque no deseo caer en el error ni *de* un nativismo esencializado que ve como homogéneas a las culturas indígenas no occidentales, ni en una visión de Occidente que lo concibe como una única pieza -como un bloque monolítico- y como no afectado por los sujetos por él colonizados, o solamente como un engranaje del imperialismo, debo afirmar que muchos multiculturalismos conservadores apenas se han apartado del legado colonialista de la supremacía blanca. Aunque quisieran distanciarse de las ideologías racistas, los multiculturalistas conservadores sólo hablan bien de la igualdad cognitiva de todas las razas -sin hacer nada al respecto-, y atribuyen a las minorías no exitosas el tener «orígenes culturales limitados» y el «carecer de unos fuertes valores familiares». Esta postura «ambientalista» todavía acepta la inferioridad cognitiva negra con respecto al blanco como una premisa general y genera en los multiculturalistas conservadores una forma de racionalización sobre por qué determinados grupos minoritarios tienen éxito y por qué otros no. Esto también proporciona a la elite cultural blanca la excusa que necesita para irreflexivamente y desproporcionadamente ocupar posiciones de poder. No son muy distintos de los *inscripti* del ala derecha de la organización católico romana Opus Dei, que intenta secuestrar intelectual y culturalmente a sus miembros o apartarlos con barricadas de las herramientas que permiten los análisis críticos de la vida social, para así reforzar su propio poder de manipular y propagandizar.

Un proyecto particularmente odioso del multiculturalismo conservador o corporativo es construir una cultura común -una red sin costuras de la textualidad- basada en la anulación del concepto de frontera mediante la ilegitimación de las lenguas extranjeras y de los dialectos regionales y étnicos, un ataque persistente al inglés no estándar, y la destrucción de la educación bilingüe (Macedo, en prensa). La interpretación que hace

Gramsci de este proceso es ilustradora, y Michael Gardiner la articula convincentemente:

> Para Gramsci, el carácter político del lenguaje fue más evidente en el intento de la clase dominante de crear un «clima» cultural común y de «transformar la mentalidad popular» mediante la imposición de un lenguaje nacional. Por ello, consideraba que la hegemonía política implicaba la articulación de signos y símbolos que tendían a codificar y reforzar el punto de vista dominante. Así, Gramsci argumentó que existe una estrecha relación entre la estratificación lingüística y la estratificación social, de manera que los diferentes dialectos y acentos que se dan en una determinada sociedad siempre están ordenados en rangos en función *de* su legitimidad percibida, su adecuación, etc. Por ello, determinados usos del lenguaje reflejan la existencia subterránea de relaciones de poder asimétricas, y registran profundos cambios que se dan en los mundos cultural, moral y político. Dichos cambios se expresaron en primer lugar mediante lo que Gramsci llamó «gramática normativa»; aproximadamente sería el sistema de normas en el que determinadas expresiones podían ser evaluadas y comprendidas mutuamente... lo que fue un importante aspecto del intento del Estado de establecer una conformidad lingüística. Gramsci también indicó que el mantenimiento de los dialectos regionales ha ayudado parcialmente a los campesinos y a los trabajadores a resistir a las fuerzas de la hegemonía política y cultural.
>
> (Gardiner 1992: 186)

Además de su postura sobre la cultura común y la educación bilingüe, hay otras razones que nos indican por qué el multiculturalismo corporativo ha de ser rechazado. En primer lugar, se niega a tratar lo blanco como una forma de etnicidad y al hacerlo convierte lo blanco en una norma invisible por la que otras etnias son juzgadas. En segundo lugar, el multiculturalismo conservador -como es expuesto por Diane Ravitch, Arthur Schlesinger, Jr., Lynne V.B. Cheney, Chester Finn, *y* otros- utiliza el término «diversidad» para cubrir la ideología de asimilación que fundamenta su postura. Desde esta perspectiva, los grupos éticos son reducidos para «sumarlos» a la cultura dominante. Antes de que puedas ser «sumado» a la cultura dominante estadounidense, debes adoptar una visión consensual de la cultura y aprender a aceptar la esencialidad de las normas patriarcales euroamericanas del país «anfitrión». En tercer lugar, y como he indicado antes, el multiculturalismo conservador es esencialmente monolingüístico y adopta la postura de que el inglés debe ser la única lengua oficial. Se suele oponer duramente a los programas de educación bilingüe. En cuarto lugar, los estándares conservadores de logro educativo para todos los jóvenes son establecidos en la capital cultural de la clase media anglófona. Quinto, el multiculturalismo conservador falla al cuestionar el conocimiento de alto nivel -conocimiento que es considerado como el más

valioso en la Norteamérica blanca de clase media— al que el sistema educativo está dirigido. En otras palabras, falla al cuestionar los regímenes dominantes del discurso y las prácticas sociales y culturales que están implicadas en la dominación global y que son calificadas de racistas, clasistas, sexistas y de asunciones homofóbicas. El multiculturalismo conservador quiere asimilar a los estudiantes en un orden social injusto argumentando que cada miembro de cada grupo étnico puede cosechar los beneficios económicos de las ideologías neocolonialistas y de las correspondientes prácticas sociales y económicas. Pero un prerrequisito para «formar parte del club» es ser desnudado, despojado de la propia raza y desgarrado culturalmente.

Los textos conservadores populares recientes que se posicionan firmemente en contra de las corrientes del multiculturalismo liberal, izquierdo-liberal y crítico, incluyen las obras de Richard Brookhiser *The Way of the Wasp:* How it Made America, and How it Can Save it, So to Speak,* Arthur Schlesinger, Jr., *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society,* y de Laurence Auster *The Path to National Suicide: An Essay on Immigration and Multiculturalism.* Según Stanley Fish (1992), estos textos, que abogan por una unidad nacional y por una ciudadanía armoniosa, pueden vincularse directamente con corrientes anteriores de la cristiandad (proclamaciones de que fue deseo de Dios que el futuro de la civilización fuera asegurado por Estados Unidos) y del darwinismo social (el *stock* anglosajón de Estados Unidos es utilizado para confirmar la teoría de la selección natural). Reflejando y reforzando las afirmaciones hechas por los autores (a quien Fish describe como racistas, no en el sentido de que persiguen la subyugación de determinados grupos sino porque perpetúan los estereotipos raciales y apoyan a las instituciones que los potencian), el examen SAT se utiliza en los institutos para la admisión en las facultades. Fish indica que uno de los autores de este test es Carl Campbell Brigham que realizó, en su *A Study of American Intelligence,* una clasificación de las razas que identifica a la raza nórdica como la superior y que, en orden descendente, coloca a las razas menos superiores como la alpina, la mediterránea, la del este, la del nuevo este y la negra. Esta jerarquía fue expuesta por primera vez por Madison Grant en *The Passing of the Great Race* (Fish 1992) y reflejada en los primeros trabajos europeos como *Essai sur l'inégalité des caces humaines,* un testamento de cuatro volúmenes sobre la superioridad racial de la raza germánica escrito por Joseph Arthur

* *Wasp* significa avispa; el autor utiliza más adelante este término para referirse a las virtudes que Richard Brookhiser plantea en la obra aquí citada, denominándolas «virtudes WASP».

El término *Wasp* indica las siglas inglesas que distinguen los principales rasgos de la norteamerica conservadora: White (blanco) AS (Anglosajón) y P (protestante). [N. de la t.]

(conde de Govineau), y como la obra de Edward Gibbon *Decline and Fall of the Roman Empire,* que culpa al mestizaje del declive de la civilización (Pieterse 1992). Evidentemente, esta jerarquía es confirmada en el posterior análisis comparativo de la inteligencia realizado por Brigham. La biblioteca del Servicio *de* Evaluación Educativa todavía lleva el nombre de Brigham (Fish 1992). Como señala Mike Dyson, también son problemáticas las teorías que vinculan el racismo blanco a un determinismo biológico, como las recientes discusiones sobre la «teoría de la melanina» en la que los investigadores negros ven a los blancos en un estado de deficiencia genética que les conduce a actuar violentamente contra los negros por sus sentimientos de inferioridad de color (Dyson 1993).

Cuando contrastamos las virtudes WASP clave de Brookhiser con las virtudes no WASP (las de los asiáticos, o *de* los afroamericanos, o de los latinos) vemos que las primeras virtudes occidentales —conciencia, antisensualidad, industria, uso, éxito y mentalidad cívica— son distinguidas como más norteamericanas que las segundas —uno mismo, creatividad, ambición, timidez, gratificación y mentalidad de grupo—. Esto también refleja el predominio de las lenguas occidentales (inglés, francés, alemán, y griego antiguo) por encima de las lenguas no occidentales (véase Fish 1992). Supuestamente, las lenguas europeas occidentales son las únicas lo suficientemente sofisticadas como para captar la verdad en su «esencia». La búsqueda de la «verdad» del canon occidental de las «grandes obras» en realidad se basa en un error epistemológico que presume que existe un lenguaje de ser y verdad primordial. Este error está relacionado con la reducción fenomenológica del significado lingüístico que dota a la lengua (mediante la analogía) de percepciones de sentido y así reduce el acto de interpretación a cubrir el «verdadero entendimiento» que recíprocamente obliga a la verdad del texto a la precomprensión, el conocimiento tácito o al conocimiento previo del lector (Norris 1990). Desde esta visión de la transparencia mimética del lenguaje, se considera que los juicios estéticos están directamente vinculados con la ética o con la política a través de un tipo de correspondencia directa (Norris 1990). El lenguaje, así, es elevado a un «estado de verdad» que permanece exento de su situación o de su ubicación ético-política. Es este error epistemológico el que permite a los conservadores denunciar el totalitarismo en nombre de su propia verdad y sirve como estratagema para extender las formas presentes de dominación. No es difícil ver cómo el racismo se puede convertir en una precondición para esta forma de multiculturalismo conservador, así como las virtudes occidentales (que se pueden remitir tan lejos como a la gran cadena de la existencia de Aristóteles) se convierten en la base de la estética nacional para la visión del multiculturalismo conservador sobre la civilización y la ciudadanía. El poder de las trovas del multiculturalismo conservador llama a sus integrantes confiriendo un espacio para la recepción de sus discursos que esté a salvo y sea soberanamente seguro. Hace

esto sancionando el empirismo como el fulero que pesa la «verdad» de la cultura. Lo que discursivamente emerge de esta perspectiva es una epistemología que privilegia la lógica de la construcción narrativa causa-y-efecto (véase Norris 1990). En este caso, las cuotas de inteligencia y las puntuaciones de los test se convierten en el principal depositario de las exigencias autoritarias de lo que constituye una ciudadanía escolar exitosa. Afortunadamente, como indica Foucault, la subjetividad no se constituye simplemente mediante discursos y prácticas sociales de subyugación. Las formas de multiculturalismo liberal, de izquierda-liberal, y crítico vislumbran una diferente «práctica del yo» y nuevas formas de autoformación y de subjetividad basadas en concepciones más progresistas de libertad y de justicia.

Multiculturalismo liberal

El multiculturalismo liberal afirma que existe una igualdad natural entre blancos, afroamericanos, latinos, asiáticos y otras razas. Esta perspectiva se basa en la «similitud» intelectual entre las razas, en su equivalencia cognitiva o en la racionalidad inminente en todas las razas que les permite competir en igualdad en una sociedad capitalista. Sin embargo, desde el punto de vista del multiculturalismo liberal, la igualdad está ausente en la sociedad estadounidense, y no por la desventaja cultural negra o latina, sino porque no se dan unas oportunidades sociales y educativas que permitan a todos competir de forma igualitaria en el mercado capitalista. A diferencia de sus opositores críticos, creen que las limitaciones culturales, sociales y políticas existentes pueden ser modificadas o reformadas para que así se dé una igualdad relativa. Esta visión suele colapsar en un humanismo etnocéntrico y opresivamente universalista en el que las normas legitimadoras que gobiernan la sustancia de la ciudadanía son identificadas fuertemente con las comunidades cultural-políticas angloamericanas.

Multiculturalismo liberal de izquierdas

El multiculturalismo liberal de izquierdas enfatiza las diferencias culturales y sugiere que la insistencia en la igualdad de las razas suaviza aquellas diferencias culturales realmente importantes que son las responsables de comportamientos, valores, actitudes, estilos cognitivos y prácticas sociales diferentes. Los multiculturalistas liberales de izquierdas consideran que los principales enfoques del multiculturalismo obstruyen las características y las diferencias vinculadas con la raza, la clase, el género, y la sexualidad. Sin embargo, los que parten de esta perspectiva muestran una tendencia a esencializar las diferencias culturales, y a ignorar la situación de diferencia his-

tórica y cultural, que es entendida como una forma de significación extraída de las limitaciones sociales e históricas. Es decir, hay una tendencia a ignorar la diferencia como una construcción social e histórica que es constitutiva del poder de representar significados. Se suele asumir que existe una auténtica experiencia «femenina» o «afroamericana» o «latina» o una forma de estar-en-el-mundo. El multiculturalismo liberal de izquierdas trata la diferencia como una «esencia» que existe independientemente de la historia, la cultura y el poder. A menudo se le pide a uno que enseñe su documentación —sus «papeles de identidad»— antes de que el diálogo se pueda iniciar.

Esta perspectiva suele ubicar el significado mediante el conducto de experiencia «auténtica» en la creencia errónea de que la propia política de ubicación garantiza de alguna manera la «corrección política» de antemano. Se considera que tanto la proximidad física de una persona a los oprimidos como su propia situación como persona oprimida ofrecen una autoridad especial desde la que hablar. Lo que ocurre a menudo es que se construye un elitismo populista como profesores o sindicalistas o cualquier otro rol de activista político, y se establece un pedigrí de voz basado en la historia personal, la clase, la raza, el género y la experiencia. En este punto, lo político se suele reducir sólo a lo personal, y ahí se olvida la teoría en favor de la propia identidad cultural y personal. Por supuesto, la experiencia vivida de una persona, su raza, clase, género e historia son importantes en la formación de su identidad política, pero debemos tener la voluntad de examinar nuestras propias experiencias y nuestras voces en términos de la complejidad discursiva e ideológica de su formación.

Por supuesto, cuando una persona habla siempre lo hace desde alguna postura (Hall 1991) pero este proceso de producción del significado debe ser interrogado para así comprender cómo la identidad está siendo constantemente producida mediante un juego de diferencia unido a y reflejado en las cambiantes y conflictivas relaciones discursivas e ideológicas, formaciones y articulaciones (véase Giroux 1992; Scott 1992). La experiencia debe ser reconocida como un lugar de producción ideológica y de movilización del afecto, y puede ser examinada ampliamente a través de su imbricación en nuestros conocimientos universales y locales y en nuestros modos de inteligibilidad y de sus relaciones con el lenguaje, el deseo y el cuerpo. Como indica Joan Scott, «la experiencia es una historia del sujeto. El lenguaje es el lugar de representación de la historia» (1992: 34). Por supuesto, no estoy argumentando contra la importancia de la experiencia en la formación de la identidad política; más bien estoy señalando que se ha convertido en el nuevo *imprimátur* para legitimar el valor político y la validez incontestable de los propios argumentos. Esto ha conducido a menudo a lo contrario del elitismo académico. No sólo la autoridad de lo académico está bajo asalto (y correctamente en muchos casos) sino que ha sido reemplazada por un elitismo populista basado en los propios documentos de identidad.

MULTICULTURALISMO CRÍTICO Y DE RESISTENCIA

Un multiculturalismo sin una agenda política de transformación sólo puede ser otra forma de acomodación del amplio orden social. Creo que como las posturas liberal e izquierdo-liberal sobre el multiculturalismo están inmersas en el discurso de la «reforma», no van lo suficientemente lejos como para avanzar un proyecto de transformación social. Con este propósito en mente, estoy desarrollando la idea del multiculturalismo crítico desde la perspectiva de un enfoque de resistencia postestructuralista del significado, y enfatizando el rol que el lenguaje y la representación juegan en la construcción del significado y la identidad. La visión postestructuralista en la que me baso se ubica en el amplio contexto de la teoría posmoderna —ese archipiélago de disciplinas que se esparce a través del mar de la teoría social— y afirma que los signos y las significaciones son esencialmente inestables y cambiantes y pueden ser fijados sólo temporalmente, dependiendo de cómo son articulados en particulares luchas discursivas e históricas. La perspectiva de lo que yo llamo multiculturalismo crítico entiende las representaciones de la raza, el sexo, y el género como el resultado de amplias luchas sociales sobre signos y significados, y de esta forma enfatiza no simplemente el juego textual o la representación metafórica como una forma de resistencia (como es el caso del multiculturalismo liberal de izquierdas) sino que hace hincapié en la tarea central de transformar las relaciones institucionales, culturales y sociales en las que los significados son generados.

Desde la perspectiva del multiculturalismo crítico, el énfasis conservador/liberal en la similitud y el énfasis liberal-izquierdista en la diferencia forman una oposición falsa. Tanto la identidad basada en la «similitud» como la identidad basada en la «diferencia» son formas de lógica esencialista: en ambas, se presupone que las identidades individuales son autónomas, autocontenidas y autodirigidas. El multiculturalismo de resistencia también rechaza ver la cultura como no conflictiva, armoniosa y consensual. Desde esta perspectiva la democracia es concebida como algo atareado —no como un homogéneo y siempre armonioso estado de los asuntos políticos y culturales—. El multiculturalismo de resistencia no ve la diversidad en sí misma como una meta sino que argumenta que la diversidad debe ser afirmada en una política de criticismo cultural y en un compromiso con la justicia social. Debe prestar atención a la noción de «diferencia». La diferencia siempre es un producto de la historia, la cultura, el poder y la ideología. Las diferencias se dan siempre entre grupos y deben ser entendidas en función de la especificidad de su producción. El multiculturalismo crítico se cuestiona la construcción de la diferencia y la identidad en relación a la política radical. Se posiciona en contra del cuento neoimperial de etnicidad monolingüe basado en la experiencia de una

«Norteamérica» compartida o «común» que se asocia con las corrientes conservadora y liberal del multiculturalismo.

Vistos desde la perspectiva de un multiculturalismo crítico, los ataques conservadores al multiculturalismo como separatista y etnocéntrico llevan implícita la asunción errónea por parte de los integrantes anglófonos blancos de que la sociedad norteamericana constituye fundamentalmente relaciones sociales de acuerdo ininterrumpido. La visión liberal suscribe la idea de que la sociedad norteamericana es simplemente un fórum de consenso con diferentes puntos de vista minoritarios que progresivamente se le van sumando. Nos hallamos aquí ante una política de pluralismo que ignora ampliamente los resultados del poder y del privilegio. Más concretamente, la perspectiva liberal «implica una insidiosa exclusión ya que no supone ninguna política estructural del cambio: excluye y obstruye las relaciones globales o estructurales de poder como "ideológicas" y "totalizantes"» (Ebert, en prensa, a). Además presupone una armonía y un acuerdo -un espacio despreocupado en el que las diferencias pueden coexistir-. En dicho espacio los individuos son invitados a despojarse de sus características positivas para así convertirse en ciudadanos norteamericanos transparentes y descorporizados (Copjec 1991; Rosaldo 1989), una práctica cultural que crea lo que David Lloyd (1991: 70) llama un «sujeto sin propiedades». En ese momento, los ciudadanos son capaces de ocupar un lugar de «cambiabilidad pura». Esto da al sujeto blanco universalizado un estatus privilegiado. Dicha posición es peligrosamente problemática. Chandra Mohanty (1989/1990) indica que la diferencia no puede ser formulada como una negociación entre grupos culturalmente diferentes con un telón de fondo de variación benigna o de presunta homogeneidad cultural. La diferencia es el reconocimiento de que los conocimientos se forjan en las historias que son desgarradas con relaciones de poder diferencialmente constituidas; es decir, los conocimientos, las subjetividades y las prácticas sociales se forjan en «esferas culturales asimétricas y desproporcionadas» (1989/1990: 181).

Homi K. Bahbha observa lúcidamente que al atribuir el racismo y el sexismo de la cultura común sólo a «la subyacente lógica del capitalismo tardío y de su cobertura patriarcal», los izquierdistas están en realidad proporcionando una coartada para el argumento de la cultura común. De esta manera la cultura común se convierte en una forma de crítica ética del sistema político que supuestamente fomenta la unidad dentro de un sistema de diferencias. El concepto del otro cultural es tratado superficialmente para celebrar «una serie de discursos culturales "centrados en la nación" (en un amplio eje de derecha a izquierda)» (1992: 235). Vale la pena puntualizar la noción de Bhabha de cultura común como regulación y normalización de la diferencia:

> Como todos los mitos de la «unidad» nacional, la cultura común es una estrategia ideológica profundamente conflictiva. Es una declaración de fe democrática en una sociedad diversa y plural y, al mismo tiempo, una defensa contra las demandas subversivas y reales que la articulación de la diferencia cultural -el fortalecimiento de las minorías- hace sobre el pluralismo democrático. Diciendo simplemente que el «cemento de la nación» es inherentemente sexista o racista -dada la lógica del capitalismo subyacente y su cobertura patriarcal- proporciona irónicamente el argumento de la «cultura común» con la coartada que necesita. Se considera que la visión de una cultura común es una misión ética cuyo valor miente al revelar profilácticamente las imperfecciones y las exclusiones del sistema político tal y como existe. La virtud curativa *de* una cultura de la comunalidad es supuestamente la coetaneidad que establece entre las diferencias sociales -etnicidades, ideología, sexualidades- «una intimidación de la simultaneidad a través del homogéneo tiempo vacío>, que suelda estas voces diferentes en una «unisonancia» que es la expresión de la «comunidad contemporánea de la cultura nacional».
>
> (Bhabha 1992: 234-235)

Frecuentemente las posturas conservadora y liberal sobre la diversidad constituyen un intento de ver la cultura como un bálsamo tranquilizante -el resultado del desacuerdo histórico-, un presente mítico en el que las irracionalidades del conflicto histórico han sido suavizadas. Se trata no sólo de una visión de la cultura poco sincera, sino también profundamente deshonesta. Pasa por alto la importancia de implicarse en algunos elementos discordantes para contestar así a las formas de dominación, y afirmar las diferencias. Las posiciones liberales y conservadoras sobre la cultura también asumen que la justicia ya existe y que sólo necesita ser distribuida equitativamente. Sin embargo, tanto los profesores como los estudiantes deben darse cuenta de que la justicia no se da simplemente porque existe la ley. La justicia debe ser creada continuamente y constantemente defendida (Darder 1992). La cuestión que quiero plantear a los profesores es la siguiente: ¿los profesores y los trabajadores culturales tienen acceso a un lenguaje que les permita criticar y transformar suficientemente las prácticas sociales y culturales existentes que son defendidas por los liberales y los conservadores como unificadamente democráticas?

MULTICULTURALISMO CRÍTICO Y POLÍTICA DE SIGNIFICACIÓN

Dado que toda experiencia es una experiencia de significado, debemos reconocer el rol que juega el significado en la producción de la experiencia. No es que se tenga una experiencia y que después se busque una palabra para describir dicha experiencia. Por el contrario, el lenguaje ayuda a constituir la experiencia proporcionando una estructura de in-

teligibilidad o un elemento mediático a través del cual las experiencias pueden ser comprendidas. En lugar de hablar de la experiencia, es más correcto hablar de «efectos de la experiencia» (Zavarzadeh y Morton 1990).

El lenguaje y el pensamiento occidental son construidos como un sistema de diferencias organizadas *de facto y de jure* como oposiciones binarias -blanco/negro, bueno/malo, normal/desviado, etc.- en las que el primer término es privilegiado y designado como el término definitorio o como la norma del significado cultural, creando una jerarquía dependiente. Así, el segundo término realmente no existe fuera del primero, sino que existe dentro de él, aunque la lógica falocéntrica de la ideología supremacista blanca nos hace pensar que existe fuera y en oposición al primer término. El multiculturalismo crítico argumenta que la relación entre significante y significado es insegura e inestable. Los signos son parte de una lucha ideológica que crea un régimen particular de representación que sirve para legitimar una determinada realidad cultural. Por ejemplo, hemos testificado una lucha en nuestra sociedad sobre el significado de términos como *nigro* ,* «negro» y «afroamericano».

Según Teresa Ebert (1991b), nuestras formas actuales de ver y de actuar nos están siendo disciplinadas mediante formas de significación, es decir, mediante modalidades de inteligibilidad y marcos ideológicos que dan sentido. Reflejando la semiótica saussuriana de prácticas significadoras (y su continuo uso en el postestructuralismo contemporáneo) como «operaciones históricas de lenguaje *y* tropos», Ebert caracteriza las prácticas significadoras como «un conjunto de operaciones materiales implicadas en relaciones políticas y económicas» (pág. 117). La autora mantiene, correctamente desde mi opinión, que las relaciones socioeconómicas de poder requieren que se hagan distinciones entre los grupos mediante formas de significación para así organizar los sujetos en función de la distribución desigual del privilegio y el poder.

Para ilustrar la política de significación que se da en la construcción y en la formación de sujetos racistas, Ebert ofrece un ejemplo de la forma en que los términos «nigro» y «negro» han sido utilizados en la política racial de Estados Unidos. En el momento en que el término «nigro» se convierte en una marca inmutable de diferencia *y* es naturalizado por los planteamientos políticos del racismo en los años sesenta, también el término «negro» es modificado en la cultura dominante blanca para pasar a significar criminalidad, violencia, y degeneración social. Esto se clarificó en los anuncios electorales de «Willie» Horton en la campaña de George Bush, y también se evidenció en el veredicto del caso Rodney King en Los Ángeles.

* Es la adaptación al inglés norteamericano del término «negro» en español. [N. de la t.]

También aparece claramente en la información que los medios de comunicación dan sobre el caso O.J. Simpson.

Carlos Muñoz, Jr. (1989) ha revelado cómo a mediados de los años setenta el término «hispano» se convirtió en una «política de la identidad étnica blanca» que desenfatizó y en algunos casos rechazó la base cultural mexicana de los mexicanos norteamericanos. Muñoz escribe que el término «hispano» se deriva de «Hispania» que fue el nombre que los romanos dieron a la península Ibérica, gran parte de la cual pasó a ser España, e «implícitamente enfatiza la cultura europea blanca de España a costa de las culturas no blancas que han modificado profundamente las experiencias de todos los latinoamericanos» (pág. 11). Este término no sólo es ciego ante la realidad multirracial de los mexicanos norteamericanos sino que se niega a reconocer «las culturas indígenas no blancas de las Américas, África y Asia que históricamente han producido gentes multiculturales y multirraciales en Latinoamérica y en los Estados Unidos» (pág. 11); es un término que ignora las complejidades que se dan entre estos diferentes grupos culturales. Aquí tenemos otro ejemplo de la teoría del pote de mezclas *de* la asimilación potenciada por una política de la significación. Por ello, nos deberíamos preguntar a nosotros mismos cuáles son los significados que vinculamos a términos como «madres asistenciales».* La mayoría de nosotros sabe lo que los representantes del gobierno quieren decir cuando hablan de «madres asistenciales». Se refieren a madres negras y latinas.

Kobena Mercer ha descrito recientemente lo que ella llama «luchas negras sobre el signo» (1992: 428). Mercer, siguiendo los planteamientos de Volosinov, argumenta que cada signo tiene una «multiacentualidad social» y es este carácter polivocal el que puede rearticular el signo mediante la inscripción de las diferentes connotaciones que lo rodean. La ideología dominante siempre intenta establecer determinados significados del término. Mercer afirma que durante más de cuatro siglos de civilización occidental, el signo «negro» fue «estructurado por la conclusión de una división simbólica absoluta de lo que era blanco y de lo que era no blanco» (1992: 428) a través de la «ecuación morfológica» de la superioridad racial. Esta ecuación asociaba lo blanco con civilidad y racionalidad y lo negro con salvajismo e irracionalidad. Los propios sujetos subalternos llevaron a cabo una reapropiación y una rearticulación del «propio nombre» -*nigro,* de color, negro, afroamericano- con el que se renombraba una subjetividad colectiva. Mercer indica que en los años sesenta y setenta el término «minorías étnicas» asemejaba los sujetos blancos a una figura infantil inferior y servil necesaria para la legitimación de las ideologías

* El término *welfare mothers* se refiere a madres, generalmente solteras o solas, que viven junto con sus hijos de las ayudas de los servicios sociales. [N. de la t.]

paternalistas de asimilación y de integración que sostenían la estrategia del multiculturalismo» (pág. 429). El término «comunidad negra» emergió de una reapropiación del término «relaciones *de* comunidad». El Estado había intentado colonizar una definición del consenso democrático social diseñada para «dirigir» las relaciones de raza mediante el uso de «relaciones de comunidad».

Los ejemplos presentados arriba subrayan la postura teorética central del multiculturalismo crítico: que las diferencias son producidas en función de la producción ideológica y de la recepción *de* signos culturales. Como señalan Mas'ud Zavarzadeh y Donald Morton: «Los signos no son ni eternamente predeterminados ni indecidibles parahistóricamente: más bien son "decididos" o convertidos en "indecidibles" en el momento en que se dan conflictos sociales» (1990: 156). La diferencia no es una obviedad cultural como lo blanco *versus* lo negro, o lo latino *versus* lo europeo o lo angloamericano; más bien, las diferencias son construcciones históricas y culturales (Ebert 1991a).

Del mismo modo que vemos el funcionamiento de las políticas de significación en casos como la brutalidad policial, la forma en que negros y latinos son mostrados como traficantes de drogas *e* integrantes de bandas criminales, o en el colega perteneciente a una minoría que acompaña al poli blanco en películas y en la televisión, lo podemos ver en la educación especial en la que una gran proporción de estudiantes negros y latinos se considera que presentan «problemas de conducta», mientras que a la mayor parte de los estudiantes blancos de clase media se les proporciona la cómoda etiqueta de tener «problemas de aprendizaje» (McLaren 1989b). Aquí, un currículum multiculturalista crítico puede ayudar a los profesores a explorar las formas en las que los estudiantes son sometidos diferencialmente a inscripciones ideológicas y a discursos del deseo múltiplemente organizados mediante una política de la significación. El multiculturalismo crítico sugiere que los profesores y los trabajadores culturales deben abordar el tema de la «diferencia» de manera que no se repita el esencialismo monocultural de los «centrismos» —anglocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, y demás—. Necesitan crear una política de construcción de alianzas, de soñar juntos, de establecer una solidaridad que vaya más allá de la superioridad de, digamos, «la semana de la raza» que en realidad sirve para mantener intactas formas de racismo institucionalizado. Debemos luchar por una solidaridad que no se centre en los imperativos de mercado y que desarrolle los imperativos de libertad, liberación, democracia y ciudadanía crítica.

Como indica Kobena Mercer, la noción de ciudadanía ha sido pluralizada e hibridizada por la presencia de una diversidad de sujetos sociales. Mercer señala que «la solidaridad no significa que todo el mundo piense de la misma forma, sino que empieza cuando la gente tiene la confianza

para estar en desacuerdo sobre temas porque consideran que es «importante» construir una base común» (1990: 68). La solidaridad no es impermeablemente sólida ya que depende de un determinado grado de antagonismo y de incerteza. Timothy Maliqualim Simone dice que este tipo de solidaridad multirracial «es engranada para maximizar puntos de interacción, en lugar de armonizar, sopesar o equilibrar la distribución de los cuerpos, los recursos y los territorios» (Simone 1989: 191).

Aunque el multiculturalismo izquierdista-liberal iguala la resistencia a desestabilizar los sistemas dominantes de representación, el multiculturalismo crítico da un paso más allá afirmando que todas las representaciones son el resultado de las luchas sociales sobre los significantes y sus significados. Esto sugiere que la resistencia debe tener en cuenta una intervención en la lucha social para «proporcionar acceso igualitario a los recursos sociales *y* para transformar las relaciones dominantes de poder que limitan este acceso en función de los privilegios de la clase, la raza, y el género» (Ebert 1991a: 294). Las diferencias dentro de una cultura deben ser definidas como diferencias políticas y no simplemente como diferencias formales, textuales o lingüísticas. No se deben ignorar las relaciones de poder globales o estructurales. El concepto de totalidad no debe ser abandonado, sino que más bien debe ser visto como una *estructura sobredeterminada de la diferencia.* Las diferencias siempre son diferencias en relación a, no se dan nunca en el aire. Las diferencias no son vistas como algo absoluto, irreducible o intratable, sino más bien como indecidibles y como relacionadas social y culturalmente (véase Ebert 1991a).

El multiculturalismo crítico o de resistencia no está de acuerdo con los multiculturalistas izquierdistas-liberales que argumentan que la diferencia debe ser cuestionada sólo como una forma de retórica, y por ello reduciendo la política a estructuras de significado y la historia a la textualidad (Ebert 1991a). Debemos ir más allá de la desestabilización del significado transformando el orden social y las condiciones históricas en las que se lleva a cabo la elaboración del conocimiento. En lugar de darnos por satisfechos con borrar el privilegio de las ideologías opresivas que han sido naturalizadas en la cultura dominante, o eliminando los recuerdos peligrosos que han sido reprimidos en la inconsciencia política del Estado, la praxis multiculturalista crítica pretende revisar los aspectos hegemónicos existentes. La praxis multiculturalista crítica no simplemente rechaza el decoro burgués que ha consignado al otro imperializado al nivel de lo grotesco, sino que efectivamente intenta reorganizar el deseo luchando por una cultura lingüísticamente multivalente y por nuevas estructuras de experiencia en las que los individuos rechacen el rol del narrador omnisciente y conciban la identidad como un conjunto polivalente (contradictorio y sobredeterminado) de posturas subjetivas. Los sistemas de diferencias existentes que organizan la vida social en patrones de dominación

de subordinación deben ser reconstruidos. Necesitamos hacer algo más que problematizar incansablemente la diferencia como una condición de la retórica, o que cuestionar incesantemente el estatus de todo conocimiento como inscripción discursiva porque, como indica Ebert, esto anula las bases de las políticas reaccionaria y revolucionaria. Así, necesitamos una redefinición de la diferencia como *diferencia-en-relación* que vaya seguida de intentos de cambiar drásticamente las condiciones materiales que permiten que las relaciones de dominación prevalezcan por encima de la igualdad y de la justicia social. Ésta es una política cultural diferente de la que simplemente restablece un orden jerárquico inverso de los negros o los latinos *por encima* de los blancos. Por el contrario, es un intento de transformar el verdadero valor de la jerarquía en sí misma, que va seguido de un enfrentamiento con las estructuras materiales que son responsables de la sobredeterminación de las estructuras de la diferencia en la dirección de la opresión, la injusticia y el sufrimiento humano. Sin embargo, esto no significa afirmar que todos los individuos sean oprimidos de la misma forma, ya que los grupos no son oprimidos sincrónicamente en conjunción con sistemas como la clase, la raza, el género, la edad, la etnia, la sexualidad, etc. (McCarthy 1988). La gente puede estar situada de forma muy diferente en las *mismas estructuras totalizantes de opresión.* Debemos analizar y retar tanto las articulaciones específicas de microdiferencias dentro de la diferencia como las macroestructuras de la diferencia-en-relación (Ebert 1991b). Debemos volvernos a centrar en la opresión «estructural» que adopta las formas de patriarcado, capitalismo, y supremacía blanca -estructuras que intentan ser ignoradas por los multiculturalistas liberales en su veneración de la diferencia como identidad. Como educadores y trabajadores culturales, debemos intervenir críticamente en las relaciones de poder que organizan la diferencia.

Lo BLANCO: LA CULTURA INVISIBLE DEL TERROR

Los educadores deben examinar críticamente el desarrollo de los discursos y las prácticas pedagógicas que demonizan a los otros que son diferentes (transformándolos en ausencia o en desviación). El multiculturalismo crítico llama la atención sobre los sistemas de significado dominante al alcance de profesores y estudiantes, muchos de los cuales son elaborados en la fábrica del imperialismo y el patriarcado occidental. Reta a los sistemas de significado que imponen atributos en el otro bajo la dirección de significantes soberanos. Y esto significa dirigir todos nuestros esfuerzos no a la comprensión de que la etnicidad es «ajena a lo blanco», sino a cuestionar la cultura de lo blanco en sí misma. Esto es crucial ya que si no lo hacemos -si no damos a la propia identidad de los estu-

diantes blancos el sentido de una etnicidad emergente- naturalizamos lo blanco como un distintivo cultural contra el que se define el otro. Coco Fusco avisa de que «Ignorar la etnicidad blanca significa redoblar su hegemonía naturalizándola. Sin orientar específicamente la etnicidad blanca no puede haber evaluación crítica de la construcción del otro» (citado en Wallace 1991: 7). Los grupos blancos deben examinar sus propias historias étnicas de manera que sean menos propensos a juzgar sus propias normas culturales como neutrales y universales. La supuesta neutralidad de la cultura blanca le permite modificar lo negro en función de sus propios intereses y fines. Le permite manipular al «otro» pero sin ver que este «otro» es una herramienta blanca de explotación. «Lo blanco» no existe fuera de la cultura pero constituye los textos sociales prevalentes en los que las normas sociales son hechas y rehechas. Como parte de una política de significación que pasa sin ser vista por los ritmos de la vida cotidiana, y una «categoría parasitaria políticamente construida en relación a "lo negro"» (West 1990: 29), «lo blanco» se ha convertido en la norma invisible, en el estándar a partir del cual la cultura dominante mide su propio valor.

Dean MacCannell, utilizando un enfoque etnosemiótico como una forma de cuestionar la cultura de lo blanco y de comprender la etnicidad como una forma retórica, plantea la siguiente cuestión:

> ¿Cómo pueden los grupos de poder, en sus interacciones con los otros, llegar a transmitir la impresión de que ellos son menos étnicos que aquellos sobre los que ejercen su poder?; en otras palabras, ¿cómo pueden generar la impresión de que sus propios rasgos y cualidades son claramente correctos, y que las correspondientes cualidades de los otros son «étnicas»?
>
> (1992: 121-122)

MacCannell se pregunta además, ¿cómo estructuran nuestras instituciones el consenso que es alcanzado en estos temas? Su respuesta nos conduce a explorar el secreto del poder en el discurso -que simplemente porque el lenguaje sea esencialmente retórico (por ej., libre de todo sesgo ya que él es puro sesgo) no podemos escapar al hecho de que la retórica y la gramática siempre se intersecciones en formaciones ideológicas particulares, lo que hace del lenguaje una *relación social* inevitable. Y cada relación social es una relación ubicada estructuralmente que nunca puede ser situada fuera de las relaciones de poder. MacCannell ubica su poder en la habilidad del sujeto hablante de pasar a la posición del «él» sin que parezca que ha abandonado la posición del «yo» o del «tú» (que son significantes vacíos o «flotantes» que no tienen un referente fuera de la situación inmediata). El pronombre personal «él» se refiere a una situación objetiva fuera de la inmediata situación aprehendida subjetivamente. MacCannell

afirma que los escritores han elaborado formas de interacción que les permiten operar como *interactuantes* aunque parezca que se mantengan al margen de la situación, que les permiten ser tanto un «yo» como un «tú» y un «él» a la vez -operar en la situación y juzgarla-. Los grupos dominantes siempre quieren ocupar la posición de poder gramatical; es decir, asumir el rol externo objetivo y juzgador del «él» sugiriendo que su uso del lenguaje está excento de sesgos. La cultura blanca, según MacCannell, es una enorme totalización que se otorga a sí misma el derecho de representar a todos los demás grupos étnicos. Por ejemplo, las oposiciones binarias del tipo de «blanco opuesto a no blanco» siempre ocupan la posición gramatical del «él», nunca la de «yo» o la de «tú», y sabemos que en la cultura blanca «lo blanco» prevalece y sigue siendo parasitario en el significado de «lo negro».

Cornel West (1990: 29) indica que «"lo blanco" es una categoría políticamente construida parasitaria de "lo negro"». Además afirma que «Uno no puede destruir la lógica binaria de oposición de las imágenes de lo negro sin abarcar la condición contraria de lo blanco / lo negro en ella misma». Según Jim Rutherford,

> el binarismo opera de la misma forma que la división y la proyección: el centro expele sus ansiedades, contradicciones e irracionalidades a un nivel subordinado, llenándolo con la antítesis de su propia identidad. Es precisamente en estos procesos y representaciones de marginalidad donde se manifiestan la violencia, los antagonismos y las aversiones que están en el núcleo de los discursos y las identidades dominantes -racismo, homofobia, misoginia, y desprecio clasista son los productos de esta frontera.
>
> (1990: 22)

Por supuesto, cuando los binarismos pasan a estar marcados racial y culturalmente, el *blanco* ocupa la posición gramatical del *él,* nunca la del *yo* o la del *tú,* y como indica MacCannell, «siempre opera como si no dependiese de la retórica para mantener su posición» (pág. 131). La retórica se vincula con la *no-verdad* y lo blanco es considerado como neutral y ausente de todo interés. Por supuesto, «lo blanco» proyecta sobre el término «lo negro» toda una serie *de* características y cualidades específicas como salvaje, exótico, incontrolado, desviado y feroz. Lo blanco se basa en el principio de despersonalización de todas las relaciones humanas y en la idealización *de* la tarea y el juicio objetivo.

> Decir que la cultura blanca es impersonal no es lo mismo que decir que no funciona como un sujeto o una subjetividad. Pero es un tipo de cultura que es fría, que se ríe de los sentimientos cuando exige que todo excedente *de* libido, energía y capital le sea entregado... La cultura blanca empieza con la pretensión de que ella, sobre todo, no se expresa retóricamente. Por el contrario, la

> forma de su expresión siempre es representada como sólo incidental a la «verdad». Y este poder totalizante proviene de su pretensión, que se mantiene interpretando toda expresión étnica como «representativa» y, por lo tanto, como meramente retórica.
>
> (MacCannell 1992: 130)

Cuando la gente de color ataca las reglas blancas básicas para disputas, o los procedimientos burocráticos, o las políticas específicas de racismo institucionalizado, éstos son necesariamente actos de oposición, pero son insuficientes para generar un cambio estructural porque, como señala MacCannell, este esfuerzo se «enmarca en la asunción del dominio de la cultura blanca» (pág. 131). Esto se da porque la cultura blanca es predicada sobre la universalización del concepto de «valores de cambio» -sistemas de equivalencias, la transcribilidad de todos los lenguajes, la traducibilidad de cualquier lenguaje en cualquier otro lenguaje, y la división del corazón en *holdings* reales en los que es posible calcular y calibrar con precisión el valor de cada persona. En esta totalización generada por la cultura blanca, los grupos indígenas sólo pueden existir como una «etnicidad». Mientras la cultura blanca, como el marco cultural definitorio de las transacciones blanco-étnico, establezca los límites sobre todo pensamiento respecto a las relaciones humanas, no puede existir una proyección de igualdad humana.

Richard Dyer (1988) ha formulado varias observaciones interesantes sobre la cultura de lo blanco, afirmando que su propiedad de ser tanto «todo» como «nada» es la fuente de su poder representacional en el sentido de que la cultura blanca posee el poder de colonizar la definición de lo normal en lo que se refiere a la clase, el género, la sexualidad y la nacionalidad. Quizás el atributo más formidable de la cultura blanca sea su habilidad para enmascararse a sí misma como una categoría. Los blancos pensarán seguramente en su carácter escocés, irlandés, judío, y demás, antes de pensar en su carácter blanco. Michael Goldfield (1992) argumenta que la supremacía blanca ha sido responsable de arrastrar la lucha de la clase trabajadora en Estados Unidos, como grupos laborales que trágicamente no lograron captar la importancia que tiene para el trabajo el luchar en el sistema de la supremacía blanca, perdiendo una oportunidad -especialmente durante la Reconstrucción- de cambiar la cara de la política de Estados Unidos.

bell hooks indica en su reciente libro titulado *Black Looks* que a la gente blanca le suele chocar cuando la gente negra «valora críticamente a la gente blanca desde una posición donde "lo blanco" es el significante privilegiado». La autora indica que:

> Su sorpresa [de la gente blanca] cuando la gente negra lanza a la gente

> blanca una mirada crítica «etnográfica» es por sí misma una expresión de racismo. A menudo su rabia estalla porque consideran que todas las formas de mirar que subrayan la diferencia trastornan la creencia liberal en una subjetividad universal (todos somos personas) que según ellos hará desaparecer el racismo. Tienen una profunda implicación emocional en el mito de la «igualdad», aunque sus acciones reflejen la primacía de lo blanco como un signo que conforma quiénes son ellos y cómo piensan. Muchos de ellos se sorprenden cuando la gente negra piensa críticamente sobre lo blanco porque el pensamiento racista perpetúa la fantasía de que el otro que está subyugado, que es subhumano, carece de la habilidad de comprender, de entender, *de* ver el funcionamiento del poder. Sin embargo la mayoría de esos estudiantes que se consideran a sí mismos políticamente liberales y antirracistas, contribuyen inconscientemente a dar el sentido de misterio a todo lo blanco.
>
> (hooks 1992: 167-168)

hooks plantea la representación de lo blanco como una forma de terror en las comunidades racistas y tiene cuidado de no limitarse a potenciar la estereotipada asociación racista de lo blanco con lo divino y de lo negro con lo demoniaco. La representación de lo blanco como «aterrorizador» emerge en los planteamientos de hooks no como una reacción a los estereotipos sino, como indica la autora, «como una respuesta al traumático dolor y a la angustia que queda como consecuencia de la dominación racista blanca, un estado psíquico que nutre y da forma a la manera en que los tipos negros "ven" lo blanco» (pág. 169).

Toni Morrison, analizando lo blanco en el contexto de la imaginación literaria, comenta que como vivimos en una «sociedad totalmente racializada» (1993: 12-13) no podemos escapar del «lenguaje infectado racialmente» (pág. 13). Por ello, y siguiendo a Morrison, aparece la razón de que el lenguaje y la literatura siempre tienen un carácter político. La autora indica que «Un criticismo que necesite insistir en que la literatura no sólo es "universal" sino también "libre de razas" corre el riesgo de lobotomizar dicha literatura y de reducir tanto el arte como el artista» (pág. 12). Morrison condena la escasez en la literatura de material crítico sobre la raza y la construcción de «lo blanco» literario. En dicho contexto, reforzar la «invisibilidad» de la raza «mediante el silencio significa permitir al cuerpo negro una participación sin sombra en el cuerpo cultural dominante» (pág. 10). La identidad norteamericana tal y como ha sido construida en su historia literaria «ha sido posible, moldeada y activada por una compleja precaución y empleo de un africanismo constituido. Fue este africanismo, desplegado como algo tosco y salvaje, lo que proporcionó la base de apoyo y la arena para la elaboración de la quintaesencia de la identidad norteamericana» (pág. 44). Pero no son sólo los escritores norteamericanos los que necesitan el «otro racial» para su autodefinición, sino que también lo necesitan cada día los llamados ciudadanos ilustrados.

LA POLÍTICA DE LA RESISTENCIA MULTICULTURAL

La pedagogía crítica necesita mantener una visión no reduccionista del orden social: ver la sociedad como una indeterminación irreducible. El campo social siempre está abierto y debemos explorar sus fisuras, sus líneas defectuosas, sus carencias y sus silencios. Las relaciones de poder pueden no tener siempre un diseño consciente, pero tienen consecuencias no intencionadas que definen los profundos aspectos estructurales de la opresión, a pesar de que toda totalización ideológica de lo social está diseñada para fracasar. Esto no significa afirmar los no deseados patrones de la historia de Schopenhauer, sino más bien establecer que dado que la dominación tiene una lógica sin diseño en sus sistemas de signos y en sus prácticas sociales, opera a través de estructuras sobredeterminadas de diferencias de raza, clase y género. La resistencia a dicha dominación significa destruir lo social por una conciencia reflexiva intersubjetiva -lo que Freire llama *conscientiza o.* Con ello se da un reconocimiento de que la ideología no es sólo una preocupación epistemológica sobre el estado de determinados hechos, sino que es la forma en que el discurso y los sistemas discursivos generan relaciones sociales particulares, así como las reflejan. Una conciencia reflexiva intersubjetiva es el principio -pero sólo el principio- *de* la praxis revolucionaria.

También necesitamos construir nuevas narraciones -nuevas «narraciones fronterizas»- para reescribir los discursos de opresión en formas políticamente subversivas, así como para crear lugares de posibilidad y de capacidad. Por ejemplo, nos debemos preguntar: ¿qué tienen que ver nuestras identidades con las formas históricas de las prácticas discursivas? Una posibilidad es discutir contra los ataques a la diferencia polivocal no asimilable, o contra los ataques a la conclusión narrativa, o enfatizar la heterogeneidad de la cultura contemporánea. Pero al hacerlo debemos recordar que los discursos dominantes son espacios de lucha y sus significados están vinculados con los antagonismos sociales y con las relaciones laborales-económicas, y son naturalizados en determinados referentes textual-lingüísticos. Consecuentemente, la autorreflexión por sí sola -aunque sea claramente opuesta a toda forma de dominación y de opresión- sólo es una condición necesaria pero claramente insuficiente para la emancipación. Esto debe ir de la mano de los cambios materiales en las condiciones sociales mediante la acción contrahegemónica (Hammer y McLaren 1991). Las dinámicas sociohistóricas de la dominación de raza, clan y género no deben nunca dejarse fuera de la ecuación de la lucha social u ocupar un asiento al final de la sala del seminario sociológico. La conciencia de sentido común no es suficiente. Necesitamos un lenguaje de la crítica como antídoto contra el uso ateórico de la «experiencia personal» en las avanzadas llamadas a la acción emancipatoria. Sin embargo,

esto debe ser seguido por el desarrollo de verdaderas esferas públicas contrahegemónicas. Más que sustituciones retóricas de la opresión, debemos plantear una resistencia coordinada al capitalismo patriarcal racista y a las relaciones laborales diferenciadas en función del género. Según Teresa Ebert (en prensa, a), lo que se necesita es una intervención en el sistema de opresión patriarcal, tanto a nivel macropolítico de la organización estructural de la dominación (una política transformadora de las relaciones laborales) como a nivel micropolítico de manifestaciones diferentes y contradictorias de la opresión (políticas culturales).

Aquellos de nosotros que estén trabajando en el área de la reforma curricular se deben desplazar más allá del tabloide de prensa que rodea a la corrección política del debate, deben tomarse en serio la cuestión de la diferencia, y retar el reducido recorte de la diferencia realizada por los multiculturalistas conservadores. En primer lugar, debemos ir más allá de admitir uno o dos libros latinoamericanos o afroamericanos en el canon de las grandes obras. Más aún, *necesitamos legitimar múltiples relaciones de conocimiento.* Si nos centramos meramente en la «diversidad» estamos en realidad reforzando el poder de los discursos desde la tradiciones occidentales que ocupan los contextos del privilegio social. En segundo lugar, la reforma del currículum requiere que los profesores cuestionen las presuposiciones discursivas que nutren sus prácticas curriculares en relación a la raza, la clase, el género y la orientación sexual. Además, los profesionales del currículum deben cuestionar su propia satisfacción en lo que respecta al eurocentrismo. En tercer lugar, se debe desplazar lo que se percibe como la inherente superioridad de lo blanco y de la racionalidad occidental. La misma noción de «Occidente» es algo que los educadores críticos consideran altamente problemático. ¿Por qué, por ejemplo, Toni Morrison es considerada no occidental simplemente por ser afroamericana? (Esto se complica con el hecho de que los multiculturalistas críticos suelen replicar con la insinuación de que todo ataque a la cultura occidental es un ataque contra el hecho de ser norteamericano.) En cuarto lugar, reformar el currículum significa reconocer que los grupos se sitúan diferentemente en la producción del conocimiento occidental de alto nivel. ¿Cómo son representados determinados grupos en los conocimientos oficiales que integran el currículum? ¿Son estigmatizados porque se les asocia con el Tercer Mundo? ¿Somos nosotros, como profesores, cómplices de la opresión de estas gentes cuando nos negamos a cuestionar las películas populares y las series televisivas que refuerzan su estatus subalterno? Los educadores harían bien en seguir a hooks en la deshegemonización de los discursos racistas de manera que «la gente progresista blanca que es antirracista sea capaz de comprender la forma en que su práctica cultural reafirma la supremacía blanca sin generar una culpa paralizante o el desmentido» (hooks 1992: 177). Además, la reforma del currículum

significa afirmar las voces de los oprimidos: los profesores han de dar a los marginados y a los débiles una opción preferencial. Del mismo modo, los estudiantes deben ser animados a producir sus propias lecturas de oposición del contenido curricular. Y por último, la reforma del currículum debe reconocer la importancia de potenciar espacios para la multiplicidad de voces en nuestras aulas, y crear una pedagogía dialogante en la que los sujetos vean a los otros como sujetos y no como objetos. Cuando esto ocurre, los estudiantes son más propensos a participar en la historia que a ser sus víctimas.

La pedagogía crítica, al tomarse en serio la irreducible materialidad social del discurso y el hecho de que toda semántica del discurso es organizada y responde a unos intereses, ha revelado cómo las identidades de los estudiantes son construidas diferenciadamente a través de las relaciones sociales de la enseñanza que potencian y mantienen unas relaciones asimétricas de poder y de privilegio. Ha demostrado que esta construcción sigue un perfil normativo *de* ciudadanía y una epistemología que intenta reconciliar el discurso de los ideales con el discurso de las necesidades. Ha revelado que los discursos poseen el poder de nominar a los otros como desviados o como normales. Los discursos dominantes de la enseñanza no son leyes. Por el contrario, son estrategias —movilizaciones disciplinadas para ejecuciones normativas—. Ian Hunter (1992) ha mostrado que el concepto de ciudadanía enseñado en las escuelas tiene menos que ver con ideales éticos que con prácticas disciplinarias y técnicas de lectura y de escritura y con la forma en que los estudiantes son distribuidos en los espacios políticos y estéticos. Estamos siendo estética y moralmente reconciliados con las normas gobernantes de una inconsciencia cívica. La «inconsciencia» no es un rompecabezas semiótico que se soluciona con el descubrimiento de una gramática universal, sino que más bien se trata de una tecnología ética diseñada para «completar» a los estudiantes como ciudadanos. Pedagógicamente, este proceso es engañoso porque utiliza el humanismo liberal y la educación progresiva para completar el circuito de la hegemonía. La posición liberal en pedagogía es usarlo para abrir los textos sociales a una pluralidad de lecturas. Como vivimos en una época de razón cínica, esta pedagogía proporciona a los estudiantes un «guiño *de* conocimiento» que efectivamente dice: «Sabernos que hay múltiples formas de dar sentido al mundo y sabemos que tú lo sabes también. Por eso, entremos juntos y con conocimiento en ese mundo de múltiples interpretaciones v disfrutemos rechazando los códigos dominantes». Consecuentemente, los profesores y los estudiantes empiezan un desplazamiento tropológico y un cuestionamiento de los discursos normativos y se deleitan con los excesos semánticos que previenen que cualquier significado sea fijado trascendentalmente. El resultado de esta práctica *de* convertir el conocimiento en significantes flotantes que circulan en un texto de vanguar-

dia (cuya trayectoria discursiva está en cualquier sitio y en ningún lugar y cuyo significado es en el fondo indecidible) es simplemente una recontención de lo político. La identidad, posicionándose indecididamente en antelación, se reduce a una forma de autoíndice o de académico «estar de moda». La liberación se convierte en una forma de «lucidez» discursiva, de chic-transgresivo posmoderno que se basa en juguetonas descodificaciones de moda de textos siempre ya construidos.

Me gustaría recuperar varias ideas que introduje en el capítulo 3 sobre el tema de las identidades fronterizas. Las identidades fronterizas son espacios intersubjetivos de traducción cultural -espacios de diálogo intercultural multivalentes lingüísticamente, espacios donde se puede encontrar una serie de códigos, una multiplicidad de posiciones subjetivas inscritas culturalmente, un desplazamiento de códigos de referencia normativos, y un conjunto polivalente de nuevos significados culturales (véase Giroux 1992).

Las identidades fronterizas se producen en lugares de «inestabilidad oculta» y conducen a un «laberinto de significados».* Aquí el conocimiento se produce por un acceso transrepresentacional a lo real -mediante una comprensión relacional y reflexiva entre las matrices connotativas de numerosos códigos culturales-. Es un mundo en el que la identidad y la subjetividad crítica dependen del proceso de traducir una profusión de significados culturales interseccionados (Hicks 1988; Giroux 1992). Debemos recordar que vivimos en un régimen represivo en el que las identidades son teleológicamente inscritas hacia un final estándar -el ciudadano informado y empleado-. Se da una tensión entre esa narrativa que las escuelas han intentado instalar en los estudiantes mediante prácticas pedagógicas normativas, y las narraciones no lineales que ellos «construyen» en el mundo fuera de la escuela. Pero los estudiantes e incluso sus a menudo bienintencionados profesores, frecuentemente son incapaces de intervenir. Especialmente en las escuelas urbanas, se pueden ver estudiantes que viven lo que yo llamo «culturas fronterizas». Son culturas en las que, aunque se da una repetición de determinadas estructuras y códigos normativos, éstos suelen «colisionar» con otros códigos y estructuras cuyo estatus referencia) suele ser desconocido o conocido sólo parcialmente. Por ejemplo, en Los Ángeles es posible que un vecindario de la ciudad contenga culturas latinas, culturas asiáticas y culturas anglófonas, y los estudiantes viven interculturalmente dado que cruzan las líneas fronterizas de las realidades lingüísticas, culturales y conceptuales. En otras palabras, los estudiantes tienen la oportunidad de vivir multidimensionalmente. Vivir en culturas fronterizas es una experiencia anticentrante, ya que el tiempo y el espacio escolar son constantemente deformados, y a menudo emer-

* En español en el original. [N. de la t.]

ge un espacio carnavalesco cuando el tiempo lineal burgués es desplazado. Dado que el modelo dominante de multiculturalismo en la corriente pedagógica es la variedad corporativa o conservadora, se refuerza la noción de similitud y las diferencias culturales que retan a las culturas anglófonas blancas son consideradas como desviadas y necesitadas de una homogenización forzada con los códigos de referencia dominantes y con las estructuras del discurso euroamericano.

Estoy agradecido a los críticos que afirman que la identidad fronteriza no puede ser sometida bajo ninguna lógica dialéctica o analítica (Hicks 1991). Aquélla es, más bien, experimentar una desterritorialización de la significación (Larsen 1991) en un espacio cultural posnacionalista -es decir, en un espacio poscolonial y posnacional-. Se trata de una estructura de identidad que se da en un espacio postimperial de la posibilidad cultural. El sujeto poscolonial que emerge de la construcción de una identidad fronteriza no es idéntico a sí mismo. Adquiere una nueva forma de acción fuera del discurso euroamericano cartesiano. No es simplemente un eurocentrismo invertido sino uno que salva el referente modernista de la liberación de la opresión para todas las gentes que sufren. Estoy insistiendo aquí en la universalidad de los derechos humanos, pero a la vez critico la universalidad esencialista como lugar de significado trascendental. En otras palabras, enfatizo la universalidad de los derechos como producidos históricamente. La justicia social es una finalidad que debe ser situada históricamente, contextualmente y contingentemente como el producto de las luchas materiales sobre las modalidades de inteligibilidad, así como sobre las prácticas sociales e institucionales. Debo ser muy claro sobre lo que quiero decir con la expresión «un referente para la justicia social y la libertad humana». El proyecto que se halla bajo la educación multicultural debe ser situado desde el punto de vista no sólo del *otro concreto* sino también del *otro generalizado.* En esta perspectiva, todos los derechos universales deben reconocer las necesidades específicas y los deseos del otro concreto sin sacrificar el punto de vista de un otro generalizado, sin lo cual es imposible del todo hablar de una ética radical. Seyla Benhabib distingue entre esta perspectiva -a la que llama «universalismo interactivo»- y un «universalismo sustitucionalista»: «El universalismo sustitucionalista descarta el otro concreto tras la fachada de una identidad definitoria de todo como ser racional, mientras el universalismo interactivo reconoce que cada otro generalizado es también un otro concreto» (1992: 165). Esta postura no se refiere exclusivamente, ni a una ética humanista liberal *de* empatía y benevolencia, ni a una ética posmodernista lúdica de las narrativas locales o de *les petits récits,* sino a una ética basada en el compromiso, en la confrontación y el diálogo, y en la argumentación moral colectiva entre y a través de fronteras. Tiene en cuenta tanto la macroteoría como la microteoría (Best y Kellner 1991) y

algún grado de justificación normativa y de adjudicación de elecciones. Como indican Best y Kellner, «se necesitan nuevas teorías críticas para conceptualizar, describir e interpretar los procesos macrosociales, del mismo modo que se necesitan teorías políticas capaces de articular intereses comunes o generales para acabar con las divisiones de sexo, de raza y de clase» (1991: 301). En este sentido estoy en desacuerdo con las voces «lúdicas» del posmodernismo que proclaman el fin tanto de la acción autorreflexiva como de la importancia de ocuparse de las narraciones históricas, y que proclaman la imposibilidad de legitimar las instituciones fuera de «una inmanente llamada a la autolegitimación de las "pequeñas narraciones"» (Benhabib 1992: 220). Por el contrario, el multiculturalismo crítico debe tener en cuenta «las asunciones metodológicas que guían la propia elección de narraciones, y una clarificación de aquellos principios en función de los cuales uno habla» (pág. 226).

Una identidad fronteriza no es simplemente una identidad que es anticapitalista y contrahegemónica, sino que es también críticamente utópica. Es una identidad que transforma la carga del conocimiento en un escándalo de esperanza. Los extremos destructivos del eurocentrismo y de las identidades cultural-nacionales se evidencian en la destrucción de Yugoslavia. Debemos ocupar ubicaciones entre nuestra inconsciencia política y la praxis y la lucha cotidiana, pero al mismo tiempo ser guiados por una visión del mundo universalista y emancipatoria en forma de utopía provisional o de fundacionalismo contingente (véase Butler 1991). Una utopía provisional no es un anteproyecto categórico de cambio social (como en el fascismo), sino una anticipación del futuro mediante prácticas de solidaridad y comunidad. Dicha visión utópica exige que obtengamos el control de la producción del significado, pero en un sentido posnacionalista. Podemos alcanzar esto negociando con las fronteras de nuestra identidad -esas inestables constelaciones de estructuras discursivas- en nuestra búsqueda de un otro radical que nos pueda dar fuerzas para buscar más allá de aquéllas.

Las identidades fronterizas constituyen una destacada infracción de la normalidad, una violación de los cánones del decoro burgués, un espacio donde podemos canibalizar las huellas de nuestra represión narrativa, o afrontarlas críticamente mediante la práctica de la traducción cultural -una traducción de un nivel de realidad a otro-, creando una realidad multidimensional que denomino *imaginaria cultural,* un espacio de articulación cultural que resulta de la colisión de múltiples bandas de códigos referenciales y de sistemas de signos. Dichas colisiones pueden crear significaciones híbridas a través de una hemorragia de significantes cuyos significados fluyen interminablemente unos en otros, o adoptándolos en la fuerza de la acción histórica como una nueva conciencia de *mestizaje."*

* En español en el original. [N. de la t.]

(Anzaldúa 1987). Esto no es simplemente una doctrina de identidad basada en un bricolage cultural o en una forma de subjetividad de mosaico, sino una práctica crítica de negociación y de traducción que intenta trascender las contradicciones del pensamiento dualístico occidental. Como indica Chandra Talpade Mohanty:

> Una conciencia mestiza es una conciencia de las tierras fronterizas, una conciencia nacida de la confabulación histórica de las culturas y de los marcos de referencia anglófonos y mexicanos. Es una conciencia plural en la que se requiere una comprensión múltiple, ideas y conocimientos frecuentemente opuestos, y la negociación de dichos conocimientos, y no simplemente el adoptar una postura contraria.
>
> (1991: 36)

Anzaldúa plantea una noción de acción que va más allá del concepto posmodernista del «sujeto escindido» (Mohanty 1991: 37). Las fronteras no pueden simplemente ser evocadas en un sentido trascendental abstracto, sino que necesitan ser identificadas específicamente. Las fronteras pueden ser lingüísticas, espaciales, ideológicas y geográficas. No sólo demarcan lo otro, sino que también estipulan la manera en que lo otro es mantenido y reproducido. Por ello, la conciencia de mestizaje está relacionada con la especificidad de las luchas históricas (Mohanty 1991: 38).

El multiculturalismo crítico debe testificar no sólo el dolor, el sufrimiento y el «nihilismo andante» de las gentes oprimidas, sino también las intermitentes rupturas y momentos epifánicos de *jouissance* que se dan cuando se establece la solidaridad en torno a las luchas por la liberación. Como ya he intentado argumentar con otros, en alguna parte (McLaren y Hammer 1989; Estrada y McLaren, en prensa), debemos abandonar nuestras pedagogías de protesta (las cuales, como nos recuerda Houston Baker, simplemente refuerzan el dualismo del «yo» y el «otro» y reinstalan la base de las evaluaciones racistas dominantes, y preservan las disposiciones «siempre listas» de la hegemonía masculina blanca; véase Baker 1985) en favor de una política de transformación. Aquellos de nosotros que sean blancos también deben evitar el «confesionario masculino blanco» que Baker describe como el «confesionario *manqué* del sujeto colonial» (Baker 1985: 388).

Los confesionarios masculinos blancos simplemente «inducen vergüenza» en lugar de convencer a la gente para que cambie su axiología, ya que todavía utilizan el lenguaje y «los métodos perspicaces de los inspectores». Es el tipo de confesionario que proclama que la gente de color oprimida son «tan buenos como» la gente blanca. Simplemente afirma que las voces subalternas se miden con las voces dominantes y que los afroamericanos son meramente «diferentes» pero no desviados. Por el

contrario, Baker reclama una forma de «superalfabetización» o de «acción de guerrilla» llevada a cabo dentro de los territorios lingüísticos. Esto constituye una invasión del terreno lingüístico dominante de las disciplinas académicas tradicionales -una invasión que él describe como una «deformación del dominio»-. Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica debe estar más atenta a la dimensión de lo vernáculo -«hacer eco de la poesía racial en las cortes de lo civilizado»- (pág. 395). Los profesores deben incluir formas culturales no literarias en sus aulas -como vídeos, películas, ficción popular, y radio-, y una forma crítica de entender su rol en la producción de la subjetividad y la acción.

Tanto la concentración en las modalidades reflexivas del intelecto como la vuelta a algunas experiencias preteóricas, son malas estrategias para retar a la política del confesionario blanco. La primera es defendida principalmente por académicos, mientras que la segunda es practicada por activistas educativos sospechosos *de* los nuevos lenguajes *de* destrucción y de la apostasía de moda de los postestructuralistas cuyo hogar intelectual se halla en los márgenes. Los teóricos académicos tienden a textualizar *y* a desplazar la experiencia a la equivalencia abstracta del significado, mientras que los activistas ven la experiencia del «sentido común» esencialmente desprovista de ideología y de interés. Debemos evitar los enfoques que nos desconectan de las vidas de la gente real que sufre y de las instancias de poder y de justicia que afectan directamente a los oprimidos.

La teoría social crítica como forma de resistencia multicultural debe ser muy cauta de colocar la praxis liberatoria en el dominio de la diacronía -como algo que se debe resolver dialécticamente en alguna elevada unidad fuera de la lucha histórica y del dolor y del sufrimiento al que debemos servir como testigos pedagógicos y como agentes de la esperanza radical-. Así, al mismo tiempo, la pedagogía crítica debe tener cautela con las formas de elitismo populista que privilegian sólo los esfuerzos reformistas de aquellos que tienen experiencia directa con los oprimidos. Después de todo, no es que mediante la «experiencia» se pueda alcanzar una única realidad inmejorable y «auténtica», ya que ninguna experiencia es preontológicamente alcanzable fuera de una política de representación.

Como educadores multiculturales formados por pedagogías críticas y feministas, debemos mantener a los estudiantes conectados al poder de lo inaceptable y lo cómodo con lo impensable produciendo formas críticas de análisis y de pedagogía. Paralelamente a ello, debemos ayudar activamente a los estudiantes a retar las bases de la jerarquía discursiva, en lugar de descolocarlos y deshistorizarlos, y contestar las formas en que sus deseos y sus placeres están siendo vigilados en relación con ellos. Es importante que, como educadores críticos, no manipulemos simplemente a los estudiantes para que acepten nuestras posturas intelectuales ni presu-

mamos a la vez de hablar por ellos. Nuestra teoría crítica tampoco debería estar simplemente al servicio *de* la cultura de la dominación extendiendo la visión de los estudiantes en el sistema presente sin retar al mismo tiempo las verdaderas asunciones del sistema. No nos podemos permitir la simple desvinculación temporal de los estudiantes del *doxa* —el lenguaje del sentido común—. Si queremos implicar a los estudiantes en una praxis transformadora, éstos no deben ser sólo animados a elegir un lenguaje de análisis que es ceñido por un proyecto de liberación, sino que deben invertir afectivamente en él.

Si vamos a ser redimidos de nuestra finitud como suplicantes pasivos de la historia, debemos, como estudiantes y profesores, adoptar más directamente prácticas culturales y sociales opositoras *y* políticamente combativas. El fanatismo destructivo de la xenofobia del día de hoy sólo es exacerbado por la actual inmovilidad ética de numerosos distritos electorales izquierdistas. Teóricos *e* intelectuales insurgentes deben guiar un curso entre la monumentalización del juicio y el sabor, y un paseo a caballo de las corrientes posmodernas de la desesperación en una regocijante caída libre de la impotencia política.

El presente momento histórico está poblado de memorias que emergen en los márgenes de nuestra cultura, a lo largo de la carencia de líneas de nuestra conciencia logocéntrica. En las zonas fronterizas se están formando espacios descolonizados —lingüísticos, epistemológicos, intersubjetivos— y esto afectará a las aulas del futuro. Aquí los santos *e* Iwa* andan juntos y los Orishas* nos hablan a través de los ritmos de la tierra y del pulso del cuerpo. Los sonidos producidos en las zonas fronterizas son bastante diferentes de las monotonías convulsivas vociferadas en «Waspano»** o en «gringoñol»** que hacen eco de las esquizofrénicas barreras de la jaula de hierro de Weber. Aquí es, precisamente en los polirritmos híbridos del tambor, donde se puede sentir el nuevo pulso de la libertad. En tales zonas fronterizas nuestras pedagogías de la liberación pueden ser invertidas otra vez con la pasión del misterio y la razón del compromiso. Esto no es ni un rechazo dionisíaco de la racionalidad ni un salto ciego y prerracional en el mito, sino un intento de abrazar y de reafirmar los recuerdos de aquellos cuerpos pulsantes y nerviosos que han sido olvidados en nuestro asalto modernista a la diferencia y a la incerteza.

* Se trata de denominaciones genéricas de ciertas deidades de origen africano. [N. del r.]

Formas lingüísticas, de carácter marginal, surgidas en las metrópolis de Occidente mediante la combinación de giros castellanos, portugueses *e* ingleses. Son formas dialectales practicadas por los inmigrantes. [N. del r.]

Capítulo 5

PEDAGOGÍAS DE DISENTIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN: UN DIÁLOGO CON KRIS GUTIÉRREZ

Kris Gutiérrez: Tu trabajo sobre la enseñanza, la identidad y la pedagogía crítica destaca por su intento de colocarse a sí mismo en la discusión de los amplios contextos sociales del capitalismo consumista y de la formación de la identidad. Se te conoce por discutir los aspectos sociales y culturales vinculados con el poder que se dan fuera del aula, así como por analizar la manera en que dichos elementos crean relaciones sociales dentro del aula. Ésta es una de las razones por la cual encuentro tu trabajo interesante e importante. El lenguaje que utilizas suele ser bastante literario y se sitúa en una terminología teorética transdisciplinar en la que el postestructuralismo y las teorías del poscolonialismo, entre otras perspectivas teoréticas, juegan un rol significativo. Sin embargo, creo que esta mezcla de lo teórico y, si tu quieres, lo poético conlleva tanto ventajas como inconvenientes. Aunque te da nuevos ángulos y perspectivas sobre la producción de la subjetividad dentro de las formaciones sociales capitalistas, ¿no crees que tiende a restringir tu audiencia sólo a especialistas en las ciencias sociales críticas, y que es menos probable introducirlo en cursos de formación de profesorado en los que creo que tú desearías que se adoptase tu trabajo? A veces se considera que tu visión de la cultura contemporánea es un poco pesimista -aunque está lejos de ser nihilística-, y me gustaría saber si quizás tus críticas a la vida cotidiana en Estados Unidos son exageraciones deliberadas para impactar a tus lectores y hacer que sean conscientes *de* la gravedad de los problemas sociales que tenemos delante. Por ejemplo, he leído recientemente algunos comentarios tuyos en los que hablas de la «inconsciencia estructural» de los Estados Unidos asemejándola a las mentes de los asesinos múltiples como Ted Bundy. Escribes en *Thirteen Questions:* «El asesino múltiple Ted Bundy ha donado sus múltiples textos sobre la identidad a nuestra inconsciencia estructural y *nosotros los estamos viviendo»)* ¿Es esto una exageración intencionada, una forma de hipérbole teórica para hacer hincapié en la violencia que invade nuestra vida cotidiana?

Peter McLaren: Sí y no Kris. Considero que mis textos son simultáneamente cínicos y utópicos. Creo que fue Adorno quien dijo una vez algo so-

bre el efecto de que en cada exageración existe alguna verdad.Y, por supuesto, si vives en Los Ángeles no es necesario recordarte que hay violencia. Quizás yo me centre en los efectos más violentos del capitalismo sobre las formaciones sociales porque realmente creo que la violencia existe en el mismo corazón del capitalismo industrial como una condición estructural previa para su existencia, que de hecho el capitalismo es tenazmente depredador con la violencia, y que fundamentalmente constituye lo que se podría llamar una «contingencia necesaria» dentro de lo que se ha venido llamando «la lógica cultural del capitalismo tardío». Esto quizás sea una parte de lo que Arthur Kroker llama «la situación humana contemporánea de vivir en el violento extremo del primitivismo y la simulación, de una infinita reversibilidad en el orden de las cosas donde sólo la excesiva cancelación *de* la diferencia mediante la violencia reenergiza el proceso». [2]

Kris: ¿Y Los Ángeles? Mike Davis, en su libro *City of Quartz,* ha descrito Los Ángeles diciendo que existe «en el extremo malo de la posmodernidad». [3] ¿Nos puedes proporcionar el resultado de una autopsia cultural?

Peter: Los Ángeles está sangrando por sus heridas sociales. El puño de acero del capitalismo despótico ha pulverizado el alma de esta ciudad. La cobarde retirada federal en las grandes ciudades seguramente no ayudará a frenar la sangre de Los Ángeles, una ciudad a la que ahora algunos se refieren como la nueva capital del Tercer Mundo. En el momento actual Los Ángeles está sufriendo la peor crisis económica desde 1938. Parece ser que la gente se olvida de que después de la rebelión Watts en 1965, hubieron 164 motines importantes en guetos urbanos a lo largo de todo Estados Unidos -un periodo al que a veces se le ha llamado la «Segunda Guerra Civil»-. Esto provocó que la administración de Lyndon Johnson llevase al Congreso su factura de ciudades modelo. Pero este hecho histórico y la reciente rebelión de Los Ángeles no han generado ninguna acción seria por parte del gobierno federal. Mencionas a Mike Davis, cuyo trabajo admiro enormemente. Davis ha descrito la crisis de Los Ángeles con mucho detalle y mis comentarios simplemente repiten lo que él ha dicho en numerosas ocasiones. La actual crisis de Los Ángeles ha de ser vista en el contexto que combina el capital financiero internacional y el trabajo inmigrante mal pagado y lo que algunos ha llamado «conversión al Tercer Mundo» de la ciudad (aunque no me convence la forma con que con frecuencia se usa este término). No se puede ser optimista sobre el futuro de Los Ángeles cuando al zar de los Juegos Olímpicos de 1984, Peter Ueberroth, se le encarga la tarea de reconstruir la ciudad mediante voluntarismo y construcción por coalición colectiva. El gobierno actual responde que centrarse en la creación de zonas de microempresas y de «infraestructura» no supone ninguna mejora sobre los esfuerzos de la anterior administración de Bush

en repintar los programas existentes bajo el aspecto de lo nuevo cuando al mismo tiempo impide que los préstamos para pequeños negocios y los bonos de comida lleguen a los barrios necesitados. Por no mencionar el anuncio de Dan Quayle de vender el aeropuerto de Los Ángeles para ayudar a reconstruir la ciudad después del levantamiento. Mike Davis ha discutido esto ampliamente.

Kris: Las estrategias federales de desinversión han tenido un efecto devastante en la ciudad. Pero el problema no se limita sólo a California, está más extendido. Los Estados industriales clave están reduciendo las prestaciones sociales y educativas. Es vergonzoso que esto pueda ocurrir en un país que ha tirado tanto dinero en la guerra del Golfo y en la fianza de S&L.

Peter: Mike Davis describe las actuales iniciativas del gobierno dirigidas a la reconstrucción de Los Ángeles como «baratos esfuerzos locales y caridad colectiva». Considera que la ayuda del gobierno después de la rápida caída de las tropas de combate federales en South Central fue poco más que una «venta urbana de disparos». Estoy de acuerdo con la crítica de Davis a la guerra republicana a las grandes ciudades. Durante la era Reagan-Bush, las grandes ciudades se convirtieron en lo que Davis describe como «el equivalente doméstico de un Tercer Mundo criminalizado e insolvente cuyo único camino a la redención es una combinación de militarización y de privatización». Ahora nos enfrentamos con lo que Davis ve como el vuelo blanco a «las ciudades del margen» a lo largo de cinturones y rondas interurbanas, la latinización del trabajo manual, los déficits en los índices de trabajo/casa entre negros, y la nueva segregación en las ciudades, a la que Davis denomina «*apartheid* espacial».

Kris: Y ¿cómo afecta esto a la juventud media? Soy madre de un chico birracial de 12 años. A pesar de que él ha tenido acceso a y participación en actividades y experiencias académicas, culturales, sociales y políticas que le privilegian en muchos aspectos, su «carácter negro/latino» acentuado por su gran corpulencia y por su habilidad y sus ganas de articular elaborados análisis sociopolíticos de su propia vida y del mundo que le rodea, le sitúan en los mismos márgenes, en la zona fronteriza de la mayoría de las comunidades de su aula. Sus sólidas destrezas de escritura no son valoradas cuando las utiliza para escribir poemas sobre el levantamiento de L.A. o para criticar o discutir el contenido del currículum escolar. Por ejemplo, en la clase de historia trataron recientemente La Meca. En un intento de proporcionar a los estudiantes una imagen visual de La Meca, el

* Los Ángeles, en la abreviación norteamericana. [N. de la t.]

profesor trajo la cinta de vídeo de la película *Malcolm X* (Malcolm X, 1994). El profesor puso un segmento de la película, en concreto la escena en la que Malcolm está llegando a La Meca. Después de visionar está escena concreta, el profesor pidió a los chicos que identificasen qué era importante. Mi hijo levantó la mano y dio su respuesta: «Bien, yo creo que el hecho de que Malcolm sea seguido por dos agentes blancos de la CIA cuando va a rezar a La Meca es muy interesante». Fue castigado públicamente por salirse del tema, por no centrarse, y su profesor ironizó diciendo «estamos estudiando La Meca, no a Malcolm». Mi hijo preguntó: «Pero, ¿no podemos estudiar historia cuando estamos estudiando geografía?». El profesor simplemente no lo cogió. El suyo no es tanto como el *«apartheid* espacial» sobre el que Davis escribe, cuanto un *«apartheid* intelectual» que silencia y margina a los jóvenes adultos en las escuelas, especialmente a los varones negro-latinos, que adoptan varias formas de resistencia y de contestación para exigir la afirmación de sus existencias particulares. Pero, como ha preguntado Cornel West, «¿cómo se afirma uno mismo sin volver a promulgar los estereotipos negros negativos o sin sobrerreaccionar a los ideales supremacistas blancos?». ¿Cómo es que este discurso de contestación no se convierte en lo que Foucault llama «discurso reverso»? [4] Como indica Henry Louis Gates, Jr., este discurso «permanece atrapado en las presuposiciones del discurso a las que se opone, establece un conflicto interno a ese "discurso dominio"; pero cuando los términos de la discusión ya han sido definidos, puede parecer la única forma de contestación posible» ¿Cómo son vividos estos factores en la existencia cotidiana de los estudiantes urbanos de hoy?

Peter: Éste es el aspecto clave para mí, Kris. Creo que debemos mirar más allá del deseo transgresivo de los artistas del grafito, los grupos P.T.A. v los activistas de comunidades anticrimen, para encontrar las semillas de una nueva política cultural. Debemos empezar la lucha contra el racismo y la injusticia social en la escuela. Al hacerlo, los educadores se deben preguntar cómo están organizadas las identidades de los estudiantes macroespacialmente y geopolíticamente, así como en la micropolítica del aula. ¿Cómo están específicamente posicionados los estudiantes (en términos de raza, clase, género y sexualidad) en el cuadro de la contención económica del capitalismo tardío y del control sociopolítico? ¿Cómo se organizan sus estructuras de afecto (lo que Larry Grossberg llama «mapas de importancia»)? ¿Cómo se sitúan los estudiantes tanto en las economías libidinales como en las conceptuales? Éstos son temas importantes, muchos de los cuales han sido tratados por autores como Henry Giroux, Chandra Mohanty, Larry Gossberg, bell hooks, Michele Wallace, y otros. Es muy difícil hoy trazar barreras nítidas entre los modos afectivos y cognitivos de existencia, o incluso identificar las categorías ontológicas. Esto se debe en par-

te a los efectos alegóricos de la tecnología, a los que algunos autores denominan hiperrealidad o regiones implosionadas del ciberespacio creado por la nueva retoricidad de nuestras vidas saturadas de mass-media. La identidad ha pasado a ser fluida, a reducirse a un código abstracto no sólo de diferencia sino también de indiferencia. Hoy es difícil tener una identidad, incluso perseguir una. En un sentido muy grave, estamos siempre viajando de incógnito en la hiperrealidad. Los estudiantes en las aulas están intentando construir sus identidades mediante actos transgresivos, resistiéndose a aquellas leyes normalizantes que consideran subversivas, obscenas e impensables las posibilidades contestatarias y una pragmática de la esperanza.

Kris: Parece ser que el miedo ha adoptado un nuevo significado. Ha sido intensificado de formas nuevas.

Peter: Kris, creo que estamos siendo testigos de la formación hiperreal de una especie de miedo totalmente nuevo. Vivo relativamente cerca del campus de la U.C.L.A.* en Westwood y casi cada noche oigo los gritos de lamento de los estudiantes borrachos, gritos que evocan a la vez el vacío humor de Hee-Haw y el más serio dolor reflectivo de cuerpos jóvenes que responden a la lenta comodificación *de* su voluntad bajo el capitalismo tardío. Sus lamentos me recuerdan a un desesperado intento de llenar los espacios vacíos de sus almas con un efecto-presencia de intensidad pura. ¿Qué significa vivir en este miedo en una arena de formas cambiantes del capitalismo global? ¿Cómo dirige dicho miedo los planteamientos urbanos y los planteamientos escolares? ¿Cómo se satura la vida cotidiana de dicho miedo y qué rol juega ese miedo en el aprendizaje del estudiante? ¿Qué tipos de aprendizajes se deben dar para resistir o superar el miedo a participar en la construcción de identidades terminales? ¿Qué política de la liberación debe ser adoptada como parte de la lucha por un futuro mejor para nuestras escuelas y para nuestra juventud que las frecuenta? Brian Massumi ha realizado un trabajo brillante al analizar la caída de la «humanista» estrategia integradora *de* la economía keynesiana y el advenimiento de «estrategias inapologéticamente despiadadas de desplazamiento, fluidificación e intensificación». [6] Estamos hablando aquí de la desmantelación utilitaria y socialmente repugnante del Estado del bienestar, y de la reestructuración y disolución de identidades y vidas enteras que siguen a dicha desmantelación. Dicho brevemente, Kris, el desplazamiento se refiere a la exportación de la producción industrial al «Tercer Mundo», donde la creciente clase media puede proporcionar un importante

* Universidad de Los Ángeles. [N. de la t.]

mercado para consumidores duraderos. En la economía estadounidense del centro esto significa producir más información y más servicios de comunicación en los ámbitos nuevos mayoritariamente no sindicalizados, dejando a los jóvenes en sus «McJobs»* (por utilizar un término del novelista canadiense Douglas Coupland en su obra *Generación X).*[7] Massumi utiliza el término «fluidificación» para referirse a la creciente fluidez del capital y de la mano de obra, así como en la creación de rápidos movimientos de productos. En este caso, el valor de uso es reemplazado progresivamente por el valor de la imagen. Massumi utiliza el término «intensificación» para referirse básicamente a la fusión de la producción y el consumo que va acompañada de la desaparición del ocio *y* de un énfasis en la automejora para obtener una posición competitiva en el mercado. Massumi indica que los mismos contornos de la existencia posmoderna se han convertido en una forma de valor de superávit a medida que la relación salarial colapsa virtualmente en la relación de mercancías. El capitalismo ha colonizado todos los espacios sociales y geográficos y las escuelas no han sido inmunes. De hecho, son uno de los espacios sociales más vulnerables ante este tipo de colonización, como podemos ver en el ejemplo de Channel One y las fuerzas poderosas que han sido puestas en juego por la lógica comunitaria para asegurar la privatización *de* la educación. Massumi afirma que el capitalismo es coextensivo consigo mismo de manera que ahora se ha convertido en un campo tanto de inmanencia como de exterioridad. No hay escapatoria. Sólo hay miedo. El miedo, como indica Massumi, es ahora la condición objetiva de la subjetividad en la era del capitalismo tardío. En este sentido significa algo más que un miedo a la movilidad descendente, más bien un miedo a la constitución del yo en una cultura de mercado y una moralidad de mercado. Cuando los valores de no mercado desaparecen de la vida cotidiana -como amor y compasión- se establece el nihilismo. Cornel West habla elocuentemente de este dilema, especialmente en relación a los asentamientos urbanos.

Estoy de acuerdo con Anthony Appiah cuando afirma que Weber se equivocó con la universalización ilustrada de lo secular para el triunfo de la razón instrumental. Creo, como Appiah, que la Ilustración tiene que ver más con la transformación de lo real en un valor signo que con la incursión de la razón instrumental en las múltiples esferas de lo social. Lo que Weber olvidó fue la incorporación de todas las áreas de la vida pública y privada en la economía monetaria. No existe autoconciencia y espacio monolítico de la cultura pura, ni identidad incontaminada -todo ha sido comodificado-. El valor de uso se apoya ahora en lo que Massumi llama «efecto de satisfacción» o «valor de imagen». Todos nosotros somos los sujetos del capital -el *point d'appui* entre las relaciones salariales y las reía-

* Trabajo mal pagado, sin prestigio ni futuro. [N. de la t.]

ciones mercantiles, con la comodificación que representa el gozne entre el futuro y el pasado. Según Massumi, la consumación y el consumo se combinan continuamente bajo el capitalismo tardío, a medida que progresivamente vamos viviendo en el tiempo-forma del futuro perfecto o del futuro anterior que se puede expresar en la ecuación existencial «habremos comprado = habremos vivido». El valor de superávit se ha convertido, en efecto, en una metonimia para la existencia diaria. Por supuesto, todo esto indica la urgencia de comprender cómo los estudiantes invierten en sus vidas y dan significado a la vida cotidiana. Sugiere que los estudiantes necesitan entender más lo estructural y más los contextos fluidos que producen sus vidas cotidianas y cómo se construyen sus identidades a partir de los vectores y los circuitos del capital, las relaciones sociales, las formas culturales, y las relaciones de poder. Esto significa comprender más que simplemente la forma en que los medios de comunicación y los currículums escolares dominantes controlan la representación del otro racializado y cómo influyen en nuestras actitudes y deseos.

Seré el primero en enfatizar la importancia de comprender las políticas de representación y las formas en que se construyen nuestras subjetividades a través de las economías de signos en nuestro mundo saturado de mass-media. Pero como Giroux y otros han subrayado, debemos ir aún más lejos. Debemos comprender cómo se producen las identidades a través de las relaciones y limitaciones estructurales y los sistemas de inteligibilidad que hemos heredado *e* inventado históricamente y que nos producen diariamente. Esto significa comprender las causas de la opresión y de la explotación y los efectos materiales de las prácticas económicas y de las lógicas capitalistas. Algo que me ha chocado durante cierto tiempo ha sido recientemente reflejado en la brillante obra de Rey Chow, *Writting Diaspora.*[8] El capitalismo global y los aparatos tecnológicos de dominación se han acomodado en lo que Chow denomina «una universal cultura de velocidad». La autora se refiere, tras Virilio, a la mediatización de la información. Dicha mediatización y la vida humana, aunque son incompatibles, ahora son intercambiables. La comunicación electrónica lo hace posible. La autora indica que el trabajo humano es «finalmente cambiable en forma digitalizada, sin pasar a través del estado de las mercancías concretas, cuya «misteriosidad» describe Marx tan memorablemente» [pág. 180]. Ahora vivimos en el mundo de lo que Chow llama «inmigrantes electrónicos» que trabajan en países como India y Rusia, donde los profesionales técnicos bien formados pero sin empleo venden su trabajo por salarios bajos a empresas informáticas estadounidenses. Trabajan a través de las líneas telefónicas (donde no hay derechos de entrada) como baratos procesadores de datos. Esta forma de trabajo digitalizado tiene implicaciones para el potencial de las formas críticas de alfabetización en desarrollo en la escuela. Pasando ahora a la cuestión de la enseñanza, has estado desa-

rrollando una política de alfabetización que considero que es extremamente importante al ayudar a los educadores a comprender cómo se construye el conocimiento en una variedad de contextos sociales. ¿Puedes explicar el rol que juega el contexto social en tu propio trabajo con niños latinos inmigrantes?

Kris: Como sabes, Peter, el foco de mi trabajo son las comunidades y las escuelas de aquí, de Los Ángeles, y me ocupo en primer lugar de determinar cómo los contenidos de aprendizaje en las escuelas influyen en la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura en poblaciones de estudiantes lingüística y culturalmente diferentes. Ello implica realizar un intensivo trabajo de campo etnográfico tanto en las escuelas como en las comunidades. Durante este trabajo etnográfico, nosotros [9] hemos examinado cómo determinados contextos proporcionan o niegan el acceso a determinadas formas de aprendizaje y en concreto de alfabetización. Creo que este tipo de trabajo ayuda a hacer visibles las formas en que la instrucción alfabetizadora sigue funcionando como una forma de socialización que históricamente margina a los estudiantes en formas concretas de conocimiento v de existencia que dificultan el acceso a las formas y prácticas críticas de alfabetización en su primera o en su segunda lengua. Lo que se evidencia en este trabajo es de qué forma este proceso de socialización no puede ser entendido fuera del contexto sociohistórico en el que se da, e implica cómo las creencias de los profesores determinan quién debe aprender y cómo.

Peter: Me parece, Kris, que los profesores tienen el mandato de comprender sus propios procesos de formación de identidad, así como los de sus estudiantes. Y para ello necesitan tener como mínimo una comprensión rudimentaria de cómo se producen sus subjetividades. Necesitan liberarse de las concepciones de identidad incrustradas en el tiempo, las cuales, a través de la historia del humanismo liberal, han dado credibilidad a la idea del ego transparente, de la voluntad autónoma o de la ilusión metafísica de la autoidentidad. Necesitan escapar de la idea alucinatoria del agente de la historia autosuficiente y delimitado y ver cómo las estructuras económicas y políticas anónimas colonizan sus mundos, instrumentalizan las formas de acción humana, y sedimentan las formas del deseo. Y entonces necesitan adoptar dichas prácticas de colonización con alguna idea normativa y regulativa de la justicia y de la libertad humana. Ello no implica sugerir que los profesores desarrollan plataformas trascendentales o metafísicas del juicio ético-político.

Kris: Eso es verdad. Sin embargo, este país se ha encontrado a sí mismo completamente sin preparación y, en algunos casos, sin voluntad de aten-

der las necesidades educativas y sociales de su población multicultural de estudiantes. Como resultado de la escasez de profesores multiculturales y multilingües, los profesores reciben referencias de emergencia para enseñar. Esos profesores tienen pocas oportunidades para desarrollar una comprensión de lo que significa enseñar en una sociedad multilingüe y multicultural. Además, los programas de formación del profesorado se siguen centrando en la enseñanza y el aprendizaje de «modelos» de instrucción monoculturales y fuera de contexto, como el plan de la clase en siete pasos. ¿Quién necesita ser crítico y reflexivo si el uso continuado de métodos, materiales y currículums descontextualizados «a prueba de profesores» es la práctica habitual en las escuelas?

Peter: ¿Cómo ayudan tus estudios a los profesores en esta tarea?

Kris: Yo diría que estos estudios a largo plazo basados en el aula nos ayudan a comprender cómo los mismos profesores, a través de sus propias experiencias como estudiantes y de su experiencia antes y durante sus servicios, han sido socializados en determinadas comprensiones del «conocimiento» y la «acción». Además, limitados por unas condiciones laborales deplorables y una inadecuada preparación, estos profesores presentan pocas oportunidades para la práctica crítica y reflexiva. Comprender cómo estos ciclos de socialización influyen en la cultura del aula ayuda a explicar cómo las estructuras, es decir, las prácticas sociales y discursivas de muchas aulas reflejan las relaciones de poder y la distribución de los sistemas de conocimiento en la amplia sociedad. Teóricos críticos como Michael Apple y Henry Giroux proporcionan el necesitado metaanálisis de la función de las escuelas en las sociedades capitalistas comunitarias y los efectos de sus pedagogías en las poblaciones de estudiantes multiculturales. Sin embargo, para transformar realmente la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje es necesario trabajar a numerosos niveles y se requiere el desarrollo de interpretaciones de lo que cuenta como enseñanza y aprendizaje en las aulas y en el amplio contexto social.

Peter: Estoy de acuerdo contigo. Tu atención a múltiples niveles de análisis es lo que más admiro de tu trabajo. Por supuesto, la vida social sería imposible sin alguna forma de domesticación discursiva y no discursiva. Todas las formas de denominación -de nombrar- son de alguna manera violentas ya que el mundo es reducido a objetos de conocimiento. No me opongo a nombrar la vida social, pero me opongo a determinados valores que se encarnan en la formación de lo social a nivel de micro política así como de macro política, cuyo innombramiento persistente e intencionado reproduce las relaciones de poder y de privilegio existentes.

Kris: Sé que algunos teóricos críticos son recientes con la investigación educativa microanalítica, y estoy claramente de acuerdo con la mayoría de sus críticas, con el error de ubicar la dinámica del aula y la vida escolar en contextos sociopolíticos más amplios. También considero que gran parte de la investigación educativa no analiza la manera en que las prácticas de aula hegemónicas son tanto la co-construcción de determinados grupos de individuos, cuanto la reinstalación *de* procesos y prácticas sociohistóricas más amplias; sin embargo, creo que algunas investigaciones-acción basadas en la crítica del aula no han pasado mucho tiempo en las escuelas y, por ello, no comprenden que a menos que podamos desenvolver la construcción de esas prácticas hegemónicas en el micronivel no seremos capaces de atender a los profesores en sus intentos de transformar los contextos del aprendizaje y sus roles en dicho proceso.

Peter: Sí Kris. Estoy de acuerdo. Pero debemos tener cuidado con los investigadores que nos proporcionan datos contextuales específicos en formas que capacitan a dichos datos para ser inconscientemente recodificados y reconvertidos en prácticas de enseñanza que confiesan ser liberadoras, de manera que se convierten en cómplices de la dominante ideología del colonialismo.

Kris: Esto siempre es una cuestión importante. Como nos recuerda Gramsci, los intelectuales son expertos en la legitimación y en la definición de lo que cuenta como conocimiento. Me acuerdo del análisis lingüístico antropológico de Charles Goodwin sobre el primer caso Rodney King." En su escrito demostró cómo el juicio recodificó los datos marco por marco, creó nuevos esquemas y proporcionó un lenguaje científico institucionalizado para redefinir a Rodney King como el agresor enloquecido *y* violento, y el comportamiento de la policía como la respuesta adecuada y a la medida a un peligro inminente. Los datos fueron recodificados y, así, la obvia brutalidad redefinida. Ésta es una buena lección. El hecho de que el investigador se implique en un estudio etnográfico antiimperialista no es ninguna garantía de que emerja una política y una pedagogía transformadoras; no evita en algún nivel la recuperación de los mismos discursos colonialistas que se están rebatiendo. Esto es lo que hace que nuestro trabajo sea tan difícil. Estoy segura de que has notado la reacción de las investigadoras femeninas a la obra de Willis *Learning to Labor* y a tus tempranos trabajos etnográficos. Creo que algunas de las implicaciones que tuviste en tus años de formación como investigador etnográfico con tus críticas han ayudado a profundizar y a extender tus propios métodos de análisis.

Peter: Intento ser crudamente autocrítico con mi propio trabajo. Cuando estás implicado en una lucha colectiva, el listón está siempre muy alto.

Kris: La tarea de transformar la instrucción es urgente y, como bien sabes, la investigación-acción etnográfica es una forma de avanzar en esta lucha. Creo que muchos profesores reconocen la necesidad de un cambio radical. Pero los profesores también necesitan asistencia en la reimaginación de los contextos instructivos en los que un currículum problemático, un currículum orgánico, emerge de las experiencias lingüísticas y socioculturales de los participantes; contextos en los que la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización conducen a una práctica crítica reflexiva.

Peter: Kris, explica con más detalles si quieres el tipo de trabajo etnográfico que tú crees que es clave para la acción emancipatoria de los críticos en el campo.

Kris: Estoy interesada en la investigación etnográfica que se basa en un trabajo transdisciplinar —las perspectivas croscultural, sociocultural, sociopolítica y sociohistórica sobre las relaciones entre lenguaje, desarrollo, cultura y poder. Me viene a la mente el trabajo *de* Jean Lave, Barbara Rogoff, Elinor Ochs y Marjorie Goodwin. Son este tipo de estudios los que considero extremadamente útiles para ayudarnos a entender la naturaleza sociohistórica y sociocultural del desarrollo y para producir comprensiones contextualizadas o situadas de los efectos de las actuales prácticas escolares en determinados grupos de estudiantes. Dicho trabajo tiene que tener también una agenda social y política que sea transformadora.

Peter: Cuando hablas de los efectos en determinados grupos de estudiantes, entiendo que te refieres a la especificidad contextual de las prácticas de enseñanza relacionadas con la construcción de sujetos racializados, ubicados en una clase y sexuados.

Kris: Exacto. La investigación basada en el aula que identifica lo que cuenta como conocimiento en las aulas, y que describe cómo se construye dicho conocimiento, y asimismo de quién son los conocimientos que son construidos, es esencial para transformar las escuelas de arriba a abajo y para comprender la construcción social de la cultura del aula, de cómo son construidos los sujetos racializados, ubicados en una clase y sexuados. Por ejemplo, las prácticas hegemónicas que estructuran la pedagogía centrada en el profesor propia de tantas aulas con estudiantes biculturales deben ser desenvueltas en el micronivel, es decir, en las interacciones momento-a-momento entre el profesor y los estudiantes cuando participan en las rutinas cotidianas del aula. He descubierto que este tipo de investigación proporciona a los profesores tanto las herramientas teóricas y analíticas como un lenguaje para transformar sus propias pedagogías. Sin embargo, este proceso de convertirse en un profesor/investigador requiere

una redefinición de las relaciones sociales jerárquicas entre el investigador y el profesor del aula; requiere apartarse de la objetificación tradicional de los estudiados e ir hacia una investigación-acción en la que el profesor-investigador y el investigador definan juntos el plan de investigación así como sus propias posiciones en los procesos que la integran. En pocas palabras, estos planes de investigación tienen consecuencias sociales y políticas.

Peter: Lo que me preocupa sobre las articulaciones hegemónicas de las prácticas de enseñanza dominantes es la forma en que los profesores participan en las estructuras, las prácticas y los discursos institucionalizados que establecen formas de diferenciación racial y de exclusión diferencial. Es el «testigo» de la ideología dominante que metonimiza los currículums estándar y construye las normas legitimadoras para nuestras pedagogías. Estoy hablando de lo que David Theo Goldberg denomina «la constitución de la alteridad»." Goldberg se refiere aquí a mantener discursos racializados y exclusiones racistas sobre la formación y la expresión del sujeto. No creo que como educadores hayamos pensado detenidamente sobre este tema en nuestras prácticas de enseñanza del día-a-día, especialmente en la forma en que los discursos racistas son integrados en los discursos sobre la clase, el género, la nación y el capitalismo. Como indica Goldberg, todos los racismos tienen que ver con exclusiones que parten del hecho de pertenecer a determinados grupos raciales, aunque no hay un único significado transhistórico para la palabra «raza», Creo que debemos hacer más trabajos etnográficos sobre cómo los grupos raciales son discursivamente constituidos y sobre cómo es creada la raza por los intereses de diferentes grupos e instituciones, y cómo se asignan las preferencias raciales. Algunas de mis recientes visitas a Brasil han sido muy ilustrativas para la comprensión de la constitución discursiva de los sujetos racializados. Por ejemplo, las descripciones racializadas *de* individuos basadas en la morfología y en el color de la piel son mucho más matizadas allí. Algunas de las categorías descriptivas incluyen las de *mulato oscuro* (piel oscura) y de *mulato claro* (piel clara) para referirse a personas de grupos raciales mezclados (caucasiano y afrobrasileño). Uno de mis estudiantes afroamericano me recordó que el término *mulato* se deriva de la palabra «mulo» —un cruce entre un asno y un caballo que normalmente nace estéril—. La demonización de lo africano se puede ver claramente en la elección de este término, así como también el miedo al mestizaje. El *sarara* tiene piel clara, cabellos rizados rubios o pelirrojos y una gran variedad de rasgos faciales, mientras el *moreno* tiene pelo negro muy rizado y piel clara, aunque no es blanca. El *cabo verde* tiene labios finos y una nariz estrecha y recta, mientras el *preto retinto* tiene piel negra, una nariz ancha y pelo rizado. El *cabra* y el *cabrocha* son más claros que el *preto* pero más oscuros que el *ca-*

bo verde. Los blancos también están subclasificados en función del color de la piel, el pelo y los atributos faciales. En Estados Unidos nuestro sistema de clasificación se basa en oposiciones binarias -blanco *versos* negromientras que en Brasil se da un complejo sistema de diferencias basado en distinciones. Pero estas distinciones aún se hacen sobre la base del privilegio de lo blanco. Lo blanco todavía es una marca de distinción especial, y ello se debe ver desde una perspectiva histórica y relacionarlo con las élites capitalistas que tienen el poder de suturar los discursos ideológicos en relaciones materiales de ventaja política, social y económica. ¿Cómo continuará el capitalismo global reforzando dichas distinciones? Para mí ésta es una cuestión importante. El trabajo de Howard Winant ha sido de mucha ayuda para mí en la comprensión del racismo en Brasil y en otros lugares.

Kris: Pero estas distinciones también se hacen en Estados Unidos. Por ejemplo, los sociólogos chicanos Eddie Telles y Ed Murguia han identificado cómo las influencias de fenotipo en chicanos tienen acceso a determinadas oportunidades académicas y económicas." Estoy de acuerdo en que necesitamos más trabajo cualitativo que nos permita ver cómo se instala en el aula el privilegio en función de lo blanco, el lenguaje y la clase. También considero que el trabajo cualitativo que parte de epistemologías muy diferentes nos permite ver los efectos de los procesos de socialización unidireccional de las escuelas. Por ejemplo, la naturaleza socializante de los contextos institucionales se evidencia en la naturaleza institucional del discurso del aula y la interacción entre los participantes y en la inclusión de las creencias del profesor en los contextos *de* aprendizaje. Por ejemplo, hemos observado cómo se da el patrón uniforme de turnos de habla en la mayoría de las aulas, hemos estudiado muestras de adherencia aplastante a los procedimientos institucionalmente adecuados -procedimientos que están situados tanto histórica como socialmente-. En concreto, un sistema diferencial y restringido de distribución del conocimiento y de acceso a conversaciones significativas y a la participación caracteriza las prácticas normativas de enseñanza y aprendizaje de muchas aulas con niños lingüística y culturalmente diversos. En estos contextos descubrimos que las reglas y los derechos de participación fueron establecidos por el profesor; es decir, el profesor determinó quién tenía permiso para hablar, con qué frecuencia, durante cuánto tiempo, cuándo, a quién y con qué intención. Así, la jerarquía social y las relaciones sociales asimétricas entre los participantes y sus roles en los procesos de aprendizaje privilegiaron el conocimiento de los profesores en el sistema de intercambio de conocimiento. Consecuentemente, la experiencia lingüística y sociocultural de esos niños latinos raramente es incorporada en las narraciones del aula, ya que ellos tienen de forma constante negado el acceso al significado y a la participa-

ción legitimada, es decir, el acceso a la práctica como forma de aprendizaje. Además, el acceso de los niños latinos a los medios y formas de aprendizaje está restringido para determinados niveles de instrucción. Un ejemplo son aquellos estudiantes que cuentan con oportunidades limitadas de desarrollar habilidades de alfabetización funcional (o sea, lectura, escritura, expresión oral, pensamiento crítico, así como el conocimiento sociocultural necesario para una participación efectiva en esta comunidad discursiva) tanto en su lengua nativa como en su segunda lengua, es decir pocas oportunidades de llegar a estar bialfabetizado. Además, el discurso del aula que sirve de medio de instrucción es en sí mismo restrictivo y, por lo tanto, limita las oportunidades de los estudiantes de iniciar y de producir los verdaderos discursos que deben aprender. Incluso cuando se les anima a producir textos escritos y orales, no se potencia que utilicen su alfabetización de manera que les permita narrar sus propias experiencias, y mucho menos criticar las realidades sociopolíticas y económicas en sus vidas cotidianas. De esta manera, tanto el lenguaje de la instrucción como la forma del discurso reconstruyen y preservan las formas tradicionales de uso del lenguaje, de interacción y el tradicional sistema de intercambio de conocimientos constitutivo de la instrucción centrada en el profesor —instrucción que se centra en un currículum descontextualizado y acrítico—. Así, las relaciones entre discurso, poder y formas de conocimiento se evidencian en las prácticas de alfabetización cotidianas."

Las actuales prácticas de lenguaje en las escuelas, a pesar de los intentos de introducir una enseñanza bilingüe, proporcionan el medio más efectivo de negar el acceso al conocimiento y a la práctica. La investigación de Richard Ruiz sobre las estrategias y prácticas del lenguaje señala por ejemplo que determinadas estrategias de lenguaje son *de* hecho respuestas a la presencia de determinadas comunidades lingüísticas, más que una necesidad o un deseo de extender las prácticas lingüísticas. [14] Las actuales estrategias lingüísticas, que tienen como objetivo que los niños pasen rápidamente del uso de su lengua nativa al uso del inglés, no son muy diferentes.

Dichos programas lingüísticos tienen sus raíces históricas en las estrategias y prácticas de una sociedad monocultural y monolingüe en la que la asimilación es altamente valorada y necesaria. El multiculturalismo y el multilingüismo son vistos como amenazas a la estabilidad social, política y cultural de este país. En estos tiempos de crisis económica, y como apoyo a la creciente ola de legislación antiinmigrante, se vuelve aún más decisivo el hecho de entender cómo se manifiestan esos sentimientos en las estrategias y prácticas escolares, en la enseñanza del aula.

En nuestros estudios sobre la alfabetización, descubrimos que las necesidades lingüísticas, económicas, educativas y socioculturales de los niños latinos, especialmente de los inmigrantes mexicanos, todavía son de-

finidas con el mismo parámetro eurocéntrico utilizado para definir las primeras experiencias de inmigración. Sin embargo, estos niños no son monoculturales ni monolingües; ellos, y sus familias, transmigran de Los Ángeles a México por ejemplo como mínimo varias veces al año. Las realidades socioculturales, políticas y lingüísticas de sus vidas cotidianas les obligan a basarse en sus experiencias biculturales y en sus varios lenguajes y discursos. Si seguimos definiendo estas experiencias de los estudiantes como similares a las experiencias migratorias de los europeo-americanos *e* incluso a otros inmigrantes lingüística y culturalmente diferentes, simplemente no seremos capaces de entender las necesidades educativas v sociales en general de esta población estudiantil inmigrante. Al definirlos como inmigrantes tradicionales, no logramos comprender por qué la transmigración explica mejor su experiencia; no entendemos por qué estos estudiantes no son monoculturales sino niños biculturales en una sociedad multicultural. Desde esta perspectiva, las características lingüísticas y culturales de esta población de estudiantes no son las mismas que las de aquellos niños que han inmigrado previamente a este país. Entonces, una respuesta más adecuada a las necesidades lingüísticas de estos estudiantes sería la creación de estrategias de lenguaje que vayan más allá de las estrategias monolingüísticas y bilingüísticas hacia estrategias que potencien la bialfabetización: es decir, prácticas lingüísticas que se centren en la adquisición de un conjunto más funcional de habilidades de alfabetización, incluida la escritura, tanto en la lengua nativa como en la segunda lengua.

Dichas estrategias y prácticas reconocen las complejas necesidades lingüísticas y sociales de una sociedad multicultural. Además, este reconocimiento es un importante primer paso en la redefinición de los niños biculturales como un recurso nacional tremendamente valioso. Sin embargo, esta redefinición supondrá necesariamente un reto al conocimiento tradicional que habitualmente integra gran parte de la práctica escolar y también retará las actitudes actuales que fundamentan el creciente sentimiento antiinmigrante en nuestro país.

Peter: Uno de los aspectos cruciales de los críticos que trabajan en el campo de la alfabetización es repensar las condiciones de posibilidad para que los subalternos hablen, para que escapen del laberinto de subyugación, para hacer contrafirmaciones críticas ante la lógica de dominación que nutre la ideología supremacista dominante blanca del capitalismo patriarcal y para transformar los preceptos ideológicos que maquillan la «imponderabilidad» de la vida cotidiana en los que las relaciones sociales de poder y privilegio son naturalizadas a través del currículum. Como Brackette Williams ha señalado,'s si utilizas el término «americano» sin un guión eres tomado por blanco, pero si pones un guión al término no sólo eres catego-

rizado como no blanco sino también como «étnico». Los grupos no blancos son definidos en nuestras escuelas como «problemas», un estatus que como afirma Vine Deloria «relega la existencia minoritaria a un estatus adjetivo dentro de la homogeneidad de la vida norteamericana»» Los multiculturalistas conservadores que escriben bajo el signo de lo blanco están intentando proteger la cohesividad unitaria de la vida cultural, haciendo la cultura isomórfica con la lógica de asimilación y de homogenización y una configuración racionacional unificada. Incluso la diferencia-en-unidad de los liberales y liberales-izquierdistas intenta un equilibrio cultural en el que se busca la armonía y el consenso, mientras las minorías siguen siendo excluidas y oprimidas. De forma interesante, David Theo Goldberg sugiere que las nuevas demandas del capitalismo de acumulación flexible aflojan las barreras espaciales y socioculturales que ayudan a potenciar los antagonismos racializados. Hay una mayor oportunidad de transgredir «los límites racializados establecidos de los confines espaciales y de la imaginación política». Al mismo tiempo Goldberg indica que la diversidad en el dominio es retada y delimitada por la privatización *de* «la univocalidad, la exclusión y la exclusividad». En otras palabras, la misma diversidad ha sido modificada en función de los intereses del capitalismo corporativo. El multiculturalismo es una de las mercancías más calientes que circulan actualmente en el mercado global. Quiero saber más sobre la dirección que adopta tu trabajo en relación al multiculturalismo.

Kris: En nuestro trabajo intentamos reorientar el discurso hacia el multiculturalismo desde una discusión exclusivamente sociopolítica hacia una que también se nutra de teorías e investigaciones que nos ayuden a comprender mejor la relación que se establece entre lenguaje, cultura, desarrollo y poder. Sin embargo, el cambio hacia la inclusión de marcos socioculturales requiere la comprensión de cómo las fuerzas socioeconómicas y sociopolíticas han dado paso a la emergencia del multiculturalismo. Aunque el multiculturalismo se suele asociar con frecuencia con los movimientos de reforma educativa, sus raíces se remiten a procesos socioeconómicos y sociopolíticos. Por ejemplo, desde la perspectiva de sistemas mundiales, el multiculturalismo es la reflexión ideológica de dos procesos a término medio que se han desdoblado en el núcleo del sistema mundial (por ej. Europa y Estados Unidos y otros países ricos de las sociedades capitalistas avanzadas). El primer proceso es una respuesta estructural producida por las realizaciones del capitalismo global en la era posterior a la Segunda Guerra Mundial. Estos procesos mundiales están erosionando y volviendo a crear las barreras nacionales, y están difundiendo la noción y la práctica del Estado-nación. Así, la producción global y la simultánea extensión de la migración global suponen un reto a la noción de monoculturalismo -un concepto inexorablemente vinculado al concepto de cons-

trucción nacional-. Desde esta perspectiva, el multiculturalismo ha emergido como una consecuencia del capitalismo global y la gran migración que lo acompaña ha generado la crisis del monoculturalismo; así, en cierto modo, el multiculturalismo ha aparecido como una consecuencia no intencionada de estos procesos socioeconómicos mundiales.

Peter: Pero debemos recordar la especificidad de estos procesos, especialmente a la luz de los crecientes nacionalismos en lugares como la anterior Unión Soviética y Yugoslavia.

Kris: Por supuesto. También es importante comprender que la necesidad del multiculturalismo ha sido creada por fuerzas sociopolíticas. Por ejemplo, el multiculturalismo también es el reto sociopolítico de las gentes subordinadas de las áreas periféricas del sistema mundial global y de las áreas racializadas de los países centrales, de la gente que participa en las luchas de liberación nacional en los países del Tercer Mundo y en las luchas por los derechos humanos y civiles en el Primer Mundo.

El multiculturalismo es un nuevo paradigma de relaciones raciales; un nuevo concepto de las relaciones adecuadas entre grupos étnicos y razas, y es un reflejo del reto posterior a la Segunda Guerra Mundial de la gente que ha sido marginada y colonizada. Las etnias y razas discriminadas han retado la asunción de la superioridad inherente a las culturas europeas, y han exigido la consideración igualitaria de sus culturas al mismo nivel que las de Europa o de la América blanca. Este particular análisis sociológico atribuye la urgencia de los movimientos multiculturales a la incapacidad del sistema monocultural para controlar los procesos de globalización del capital y para reforzar la mantenida subordinación de los estratos racializados de su población obrera. Sin embargo, hasta que se cree un concepto superador de nacionalidad -un concepto que incluya las tendencias globalizantes del capitalismo postindustrial y la inherente inestabilidad que genera-, el multiculturalismo no puede servir para resolver la crisis, como tú has señalado en los ejemplos de las anteriores Unión Soviética y Yugoslavia.

Por ello, y a pesar de su limitado impacto, el multiculturalismo ya ha empezado a desmontar las creencias y las prácticas monoculturales y a desestabilizar los baluartes euroculturales. Así, debemos reconocer que estamos en un periodo de transición para el cual el orden social tiene todavía que ser establecido. Necesitamos entender que el multiculturalismo requiere una transformación de aquellas jerarquías y el acompañamiento de relaciones sociales entre diversas poblaciones.

Sin embargo, en el contexto educativo pocos de los que están trabajando en educación multicultural analizan la necesidad de transformar las relaciones jerárquicas tradicionales y de redefinir los propósitos de la educación. Algunas formas de educación multicultural han emergido como

una manera de celebrar la diferencia. Pero son modelos aditivos que no retan los paradigmas y los marcos de referencia existentes. Por ello, los educadores han tratado de forma limitada algunos aspectos de la etnicidad pero todavía tienen dificultades para comprender cómo se puede trabajar con las comunidades cultural y lingüísticamente diferentes. La discusión en torno a la educación de niños biculturales todavía define las necesidades educativas y sociales de estos niños americanos, latinos, americanos nativos y asiáticos como problemas que deben ser tratados. Cornel West señala este aspecto: «...confinamos las discusiones sobre la raza en Norteamérica a los "problemas" que la gente negra plantea a los blancos, en lugar de considerar que precisamente esta forma de ver a la población negra revela algo sobre nosotros como nación». Ésta es la razón por la que tú y otros estáis utilizando el término «multiculturalismo crítico» para diferenciar la agenda multiculturalista crítica de la de los conservadores y de los liberales.

Así, para comprender totalmente la dificultad de reformar las prácticas que generan desigualdad debemos reconocer, como sugiere David Theo Goldberg, que están profunda e históricamente enraizadas en creencias sobre capacidades y jerarquías raciales; creencias que son una parte inherente de las sociedades monoculturales y monolingües. Así, parte de la resistencia a la implementación de pedagogías radicales que abogan por una práctica transformadora, como por ejemplo programas lingüísticos que potencien la bialfabetización, es una resistencia al multiculturalismo y multilingüismo y a otros cambios que amenazan el mantenimiento de las formas de vida racializadas.

Peter: Me pregunto si podemos discutir algunas de las posibilidades que emergen de trabajos críticos como el tuyo.

Kris: Reconozco que sin una reforma a gran escala sólo se pueden dar cambios limitados; pero los educadores críticos, en colaboración con los profesores, deben iniciar el proceso de replantear la enseñanza y el aprendizaje en una sociedad multicultural. Tengo muchas esperanzas en la posibilidad de transformar las aulas en tipos de comunidades muy diferentes en las que las formas dialógicas de instrucción, en lugar de las monológicas, sean evidentes -comunidades heteroglósicas en las que las relaciones sociales y los discursos son transformados drásticamente-. En nuestros estudios sobre los contextos sociales de alfabetización, muchas de las aulas que estudiamos reinstalaron las tradicionales relaciones sociales que conciben al profesor como emisor de información y al alumno como receptor de conocimiento y, por lo tanto, crearon formas de aprendizaje muy restringidas y limitaron la oportunidad de que las experiencias lingüísticas, sociales y culturales de los niños pasaran a ser orgánicamente consti-

tutivas de la vida en el aula. Sin embargo, identificamos algunas aulas en las que existían contextos muy diferentes de alfabetización. En estas aulas, la co-construcción del discurso, la actividad y el conocimiento eran las prácticas normativas tanto para el profesor como para los estudiantes. La instrucción no era conducida por lo que Stanley Aronowitz llama «práctica orientada metodológicamente»; en cambio, en estos contextos para el aprendizaje más interactivos, o lo que nosotros llamamos aulas «colaboradoras/que reaccionan», se transformó la naturaleza de la participación para los profesores y para los estudiantes, *y* se crearon nuevos y más amplios espacios de oportunidad para que los estudiantes funcionasen como aprendices y como expertos en el proceso de alfabetización. En estas comunidades de práctica, el proceso de socialización fue bidireccional y los estudiantes con distintos niveles de experiencia y de dominio eran participantes plenos de la praxis *de* legitimación y de significación. No fueron relegados a un trabajo alienado; en cambio, un discurso y una práctica significativa fueron el medio y el fin de una alfabetización crítica.' [7]

En estas aulas más democráticas, se daban zonas que permitían a profesores y estudiantes dialogar, plantear cuestiones críticas, co-construir el proceso y el producto. Eran etnográficos críticos tanto en sus aulas como en las comunidades de su entorno. De esta forma, el currículum del aula se basaba en «los fondos *de* conocimiento» que existían en las familias de los niños, en las redes sociales y en las comunidades.'s Así, la alfabetización estaba necesariamente orientada a las experiencias vitales de los niños. Aunque es verdad que estas aulas no habían solucionado cuestiones de relaciones de poder, racismo y sexismo, éstos eran temas que nutrían muchas de las narraciones de la clase. De esta forma, creo que las aulas colaboradoras/que reaccionan establecen las condiciones para una pedagogía planteadora de problemas y aumentan el potencial de una pedagogía radical, de diferentes representaciones y posturas hacia el conocimiento y diferentes formas de «hacer y ser estudiante y profesor». Es un principio alentador.' [9]

Desarrollamos nuevas pedagogías para enseñar a la nueva población de estudiantes que hay mucho que aprender de las luchas en los estudios étnicos, culturales y de la mujer. Por ejemplo, los programas de estudios culturales han aportado perspectivas transdisciplinarias y métodos de investigación para examinar más comprehensivamente las dimensiones social, económica, política, cultural e histórica que dan forma a las vidas de los grupos raciales y étnicos de Norteamérica. Así, los estudios culturales reflejan la intersección de cuestiones de raza, etnia, clase, género, cultura y poder.

Por ejemplo, uno de los objetivos centrales de los estudios étnicos ha sido mostrar las filosofías esenciales, las culturas y las historias de las gentes étnicas y, de ese modo, producir una completa erudición que necesa-

riamente reta a los métodos y pensamientos eurocéntricos dominantes. Así, desde esta perspectiva, los estudios étnicos no son la inclusión o la integración de nuevos temas o experiencias en el currículum existente; esto requeriría simplemente estudiar nuevas materias a través de las mismas lentes eurocéntricas, en lugar de establecer un proceso por el que profesores, estudiantes e investigadores desarrollen nuevas formas de acción. Por el contrario, los estudios étnicos pretenden colocarse en un terreno sociocultural más amplio en el que los grupos de color y las mujeres de color forman parte de la comprensión de la vida cotidiana en un contexto norteamericano.

Dado que los estudios étnicos no fueron conceptualizados como un añadido o un apéndice del currículum existente, el desarrollo de los estudios étnicos proporcionó no sólo la ocasión de crear una nueva epistemología sino que se convirtió en la ocasión de transformar sustantivamente la pedagogía y los currículums, de desarrollar una postura muy diferente hacia la producción de conocimiento. Entonces, la transformación curricular no fue un producto casual *de* los estudios étnicos. Más bien, las raíces epistemológicas de los estudios étnicos fueron reflejadas en la naturaleza interdisciplinaria *e* intradisciplinaria de su metodología, en el contenido del currículum y en su pedagogía. De esta forma, los estudios étnicos fueron constitutivos de un contenido, una metodología y una pedagogía coherentes que permitieron el desarrollo de un currículum que se centra en el examen de las interacciones entre determinados grupos de personas y otros, y en la explicación de estas experiencias dentro y a través de la población total. La transformación del currículum general para una población multicultural de estudiantes requiere los mismos procesos. Sin embargo, estaría a favor de una pedagogía que no potencia una acción esencialista.

He dedicado una considerable cantidad de tiempo a trabajar con profesores y en los programas de formación del profesorado. Hay mucho por hacer. Esta transformación no consiste en utilizar los materiales adecuados, las pedagogías orientadas a la reforma o en celebrar la vida étnica mediante comida, diversión y fiestas, o simplemente en «reformar» a los profesores para que sean tolerantes o comprensivos con la diferencia. Se trata de desarrollar un espacio muy diferente para los profesores, los estudiantes y los padres en el proceso educativo.

Peter: Creo que uno de los problemas más grandes en el reestablecimiento de un movimiento crítico en pedagogía a una escala más amplia de la que existe actualmente ha sido la generalización de la forma en que los educadores burgueses entienden y utilizan la experiencia. Se ha dado una fuerte tendencia a esencializar la existencia, a ver la experiencia como autoevidente. Algunos grupos argumentan que existe una experiencia esen-

cial chicana, o una experiencia anglófona, o una experiencia afroamericana, o una experiencia gay. La historia personal es explicada como si de alguna manera tuviese acceso transparente a lo real, como si fuese apartada de los efectos de estructuras de meditación más grandes. Esto significa atenerse a la creencia errónea de que las experiencias constituyen algún acontecimiento ordinario o fundacional. Así, la identidad es concebida como una autoridad original, como poseedora de los medios para extinguir el derecho de redimir la contingencia y estabilizar o imponer una unidad en el proceso de significación. Mi opinión es que en dichos casos la utilización de la experiencia como un referente para la pedagogía transformadora debe ser repensado porque suele conducir a la reproducción de aquellas estrategias de contención, regulación y normalización que precisamente intentamos contestar. He estado en clases en las que los estudiantes piden hablar de sus propias experiencias y donde la voz de la experiencia se convierte para ellos en la licencia para explicar como la autoridad última todo aquello que llegan a «sentir» sobre un acontecimiento. Las clases basadas en el privilegio de la experiencia personal y en un miedo a la teoría tienden a degenerar en un fórum de explicación de anécdotas e historias personales. Ahora creo que las historias son extremadamente importantes, ya que narrativizan nuestro mundo cultural de forma ¡mportante. Y las experiencias de la vida son absolutamente cruciales en la formación de la identidad y de la acción histórica. Pero como he afirmado el algún sitio (junto con Henry Giroux, Joan Scott, y otros) la experiencia es fundamentalmente discursiva. Es decir, no podemos separar la experiencia del lenguaje y el conflicto entre las contradicciones dentro de los sistemas de significación. La experiencia nos permite establecer un sistema de similaridades y diferencias. Pero nunca podremos «tener» una experiencia y después simplemente asignar una palabra o un concepto a dicha experiencia. Porque la experiencia siempre es una forma de lenguaje -siempre es un acontecimiento-. Un acontecimiento material en el sentido de que el lenguaje siempre refleja y dialécticamente reinicia las relaciones sociales, las relaciones extructurales del otro, y el mundo de los objetos y los acontecimientos. Pero siempre es también un efecto posterior, ya que siempre se ubica en determinados marcos conceptuales y nunca puede existir en un estado puro sin ser contaminado por la ideología o el interés. En otros términos, la experiencia nunca se da fuera de sus formas específicas de inteligibilidad o significación. Siempre se da en relación al poder normalizador de la vida social y a la lógica excluyente de las posturas subjetivas dominantes. Todas las experiencias se dan en los regímenes más o menos establecidos de significación o significados. Necesitamos un lenguaje teorético si queremos ser capaces de interrogar la manera en que capacitamos nuestras experiencias para ser comprendidas y consideradas. Joan Scott indica que, dado que la experiencia es discursiva, «es siempre a

la vez una interpretación y tiene necesidad de interpretación». La autora añade algo muy ilustrativo cuando dice: «La experiencia es un sujeto de la historia. El lenguaje es el lugar de la representación de la historia». [20] No podemos separar la experiencia del lenguaje. Después de todo la experiencia se produce por sistemas de inteligibilidad que ayudan a reconocerla como *experiencia.* Cuando adquirimos un nuevo lenguaje de análisis reinventamos la experiencia retroactivamente. Por ejemplo, cuando mis estudiantes descubren la teoría feminista, algunos de ellos están motivados para volver a sus experiencias anteriores y revivirlas a través de los marcos conceptuales de este nuevo lenguaje, y como resultado sus experiencias son transformadas. El hecho de confrontar los a menudo sofocantes y perifrásicos valores del control patriarcal y de las formaciones hegemónicas supremacistas blancas suele conducir a los estudiantes a nuevas formas de comprensión, de actuación *en y sobre* el mundo. Los estudiantes adquieren una nueva forma de acción. Dado que la experiencia es un acontecimiento lingüístico, Scott enfatiza que no está confinada a un orden fijo de significado. Leemos textos pero también somos leídos por ellos. Pero dado que los textos nos leen, es decir, nos instalan como lectores en determinadas comunidades discursivas, no importa que seamos simplemente las víctimas de nuestro uso del lenguaje. Las experiencias no determinan nuestra misión en el mundo pero ciertamente ayudan a constituirla. Por supuesto en cierto modo nuestras experiencias vienen determinadas por estructuras sociales, culturales y económicas más amplias. Son instaladas y constituidas por una significativa cadena de significados y de usos previos. Aunque no determinan nuestras identidades suelen crear las condiciones de posibilidad para que seamos capaces de entenderlas y recrearlas. Para que las experiencias de los oprimidos sean más visibles y más importantes en nuestra forma de comprender el mundo, debemos ser capaces de entender los procesos y las prácticas discursivas que constituyen nuestras experiencias y nuestras subjetividades. Debemos tener cuidado de que nuestras estrategias desnaturalizadas (hacer lo familiar extraño y lo extraño familiar) no recuperen lo blanco como una referencia fundamental contra la que se construye la alteridad y la abyección. Kris, me estoy cansando del ondeamiento de bandera de los liberales que anuncia que debemos ser meramente tolerantes con la diferencia. Esto me sugiere que el «otro» hacia quien ellos esperan mostrar tolerancia es considerado como bastante repugnante. Por supuesto, el multiculturalismo liberal ve el racismo como un problema personal *de* estilo de vida, y no como un serio problema social e histórico en el que se debe pedir a los profesores que cuestionen la vinculación de la historia social e epistemológica, así como la educación y la cultura política. No necesitamos una pedagogía de la tolerancia como estilo de vida. Ni tampoco una pedagogía de ajustes de actitud —la policía se encarga *de* ello efectivamente con porras y gases lacri-

mógenos—. Debemos concebir el discurso racializado como complejamente vinculado con la totalidad de discursos que confoi man nuestro «imperio de signos». También necesitamos entender cómo este nexo es reproductivo de las relaciones sociales de dominación y de opresión. En otros términos, nuestras experiencias siempre son limitadas por las condiciones de posibilidad —sistemas de poder que dan significado a determinadas experiencias—. Debemos transformar esos sistemas de poder que inconscientemente legitiman el racismo y las prácticas pedagógicas y sociales homofóbicas. La pedagogía crítica intenta contestar los discursos soberanos e imperiales de las formaciones hegemónicas controladoras. Es una postura desintegradora, que se niega a permitir que los marginados, los miserables y los pobres sean absorbidos en el dominio cultural. Lucha en contra de la postura incrementalista de «ir sumando» lentamente minorías a la corriente principal para así dar a las minorías una voz más fuerte *aquí y ahora.* Renegocia el espacio sociopolítico. Se mueve hacia la dirección de la «incorporación transformadora» de Goldberg siguiendo una «insistencia antirracista sobre las políticas incorporativas sobre algunos estándares sociales excluyentes. La pedagogía crítica golpea a las prácticas de opresión en sus diferentes modalidades, limitando y cuando es posible eliminando las condiciones de posibilidad de su producción continua. Déjame desarrollar una preocupación concreta que tengo en este momento.

Parte del problema de teorizar sobre el multiculturalismo puede ser atribuido a la postura adoptada por algunos teóricos posmodernos que virtualmente ignoran, y por tanto niegan, la legitimación *de* las articulaciones no occidentales y las teorizaciones de la condición posmoderna con relación a los aspectos de la diferencia. Los esfuerzos políticos de los teóricos latinoamericanos para deshegemonizar Occidente en términos tanto de teoría como de intervención política directa deberían ser adoptados por los teóricos posmodernos euroamericanos. Esto es importante ya que no sólo entendemos más profundamente la hibridación cultural y las identidades mestizas de, digamos, grupos mexicanos y peruanos, y también la formación de la identidad de grupos de Estados Unidos. Llamo a esto una política de identidad fronteriza o una pedagogía de identidad fronteriza. Con ello me refiero, a grandes rasgos, a reinventar las identidades euroamericanas colocándonos nosotros en el «otro». Logramos esto, al menos en parte, escuchando los discursos de liberación emitidos desde el sur, las voces pobladas de luchas contrahegemónicas por la liberación, luchas inscritas por el sufrimiento y la fuerza de la gente subyugada. Entonces estamos en una posición sociocultural mejor desde donde comprender y ejercitar el juicio. Entonces estamos capacitados para ocupar otras epistemologías desde las que resituarnos simultáneamente dentro, entre y a través de las fronteras. Llegamos a conocer en forma más multivalente la formación de nuestras propias subjetividades, así como la de aquellas crea-

das al sur de la frontera física que define los Estados nacionales de América Latina. Estoy hablando de ocupar nuevas zonas lingüísticas, culturales y epistemológicas, lugares ocultos que siempre están en flujo, rodeados de membranas culturalmente enredadas que ya han sido fisuradas y marcadas por la clase, la raza, el género, y los antagonismos sexuales. Necesitamos al Tercer Mundo para entendernos mejor a nosotros mismos, pero no debemos vaciar sus venas históricamente destrozadas. Los Estados Unidos es una nación de glotones imperialistas, de adictos a la identidad, de depredadores que se sienten privilegiados metafísica y míticamente para agotar los recursos materiales a través de las fronteras, que después de esto excreta sus excesos culturales sobre sus víctimas y aún espera que éstas se muestren agradecidas porque se ofrece a dejarles comer su mierda. Lo importante es que el Tercer Mundo puede ser el lugar desde el que podemos empezar a repensar nuestra propia lucha revolucionaria en los Estados Unidos. Podría sorprender a algunos que la politización de Foucault en 1968 no fue debida a su implicación en la rebelión estudiantil de mayo de 1968 en Francia sino, como él indica, influida por su implicación en el Tercer Mundo, especialmente en las rebeliones de Túnez en marzo de 1968 (Foucault 1991). La sociedad occidental ahora es indiferente a la virtud, está aburrida de la integridad y para la mayor parte de ella ha aplazado toda la historia. No quiero romantizar el Tercer Mundo -por Dios, ése fue precisamente parte de nuestro problema con Cuba- creo que necesitamos crear una base de lucha desde la que podamos contestar la misma lógica del capital, especialmente sus encarnaciones hiperindustriales que han producido entre la incomún gente común y burguesía parecida, un tipo de entropía de la voluntad. Necesito escuchar a Marcos y a otros líderes de la resistencia zapatista que nos están ofreciendo una llamada de despertar político. En lugar de ubicar dicha resistencia como una narración «retrochic» de incitación, y una postura de antagonismo, un bolsillo geopolítico de rebeldía decadente; en lugar de situar la resistencia y la lucha de los escombros chamuscados y diezmados del liberalismo euroamericano, en que los esfuerzos de lucha política se vuelven artificializados, museificados, y transformados en canonizaciones estándar y textos curatorios, salvajeados oficialmente, en objetos soberanos y denunciados, serviría también reclamar y reinventar no sólo el orden narrativo y la lógica cultural de resistencia, sino también su instalación en actos de rebelión política, cultural y física -un acto que se tome seriamente la praxis cotidiana en interés de la justicia social como algo más que simplemente un «acontecimiento-estatus » para la postura intelectual-. Para hacerlo necesitamos más que el esencialismo liberal de los liberales.

Kris: Peter, estoy de acuerdo con tu análisis de cómo la experiencia ha sido esencializada por los educadores liberales. No estamos discutiendo por una

pedagogía liberal del «Yo estoy bien. Tú estás bien». En cambio, como Lisa Delpit[2] afirma, también exponemos los efectos de la pedagogía liberal en los estudiantes biculturales. Por ejemplo, en nuestra investigación hemos identificado las consecuencias que algunas formas de pedagogías de reforma liberal, como la enseñanza del «proceso de escritura» a estudiantes de segunda lengua, tienen sobre el desarrollo de la alfabetización y de la bialfabetización. Como he indicado previamente, a pesar de los vigorosos intentos de reformar el currículum, casi no hubieron oportunidades en muchas de las aulas que estudiamos, ni en el currículum ni en las estructuras de participación del aula, para que las voces y experiencias de los estudiantes, en forma tanto escrita como oral, fuesen afirmadas y pasasen a ser constitutivas del conocimiento del aula. Se daban pocas oportunidades de construir sobre los conocimientos y experiencias previas y, así, de expandir, revisar o retar las comprensiones previas locales y de la sociedad en general. Dichas prácticas son fundamentales para el desarrollo.

En nuestro trabajo, también insistimos para que los profesores estén fundamentados teóricamente de manera que puedan examinar el conocimiento local y tradicional que integra sus asunciones sobre cómo aprenden los niños y cómo pueden aprender. Simultáneamente, y junto a otros educadores y profesores, estamos desarrollando una teoría y un lenguaje que nos ayude a describir y a criticar los procesos que observamos en las escuelas que afectan a profesores y a estudiantes. Por ejemplo, el año pasado, en un estudio cualitativo con diecinueve profesores principiantes, recogí datos empíricos que demostraron lo que ya sabía por mi experiencia como profesora y por mis continuos contactos con profesores. Cuando los profesores son tratados como intelectuales, se les proporciona ocasiones para realizar una práctica reflexiva e informada, y son asesorados en el desarrollo de vías informadas de «saber y hacer de profesor», empiezan a comprender las consecuencias cognitivas, sociales y políticas de la enseñanza. Desarrollan una nueva comprensión de cómo se construye la cultura del aula, de cómo ciertos contextos de aprendizaje niegan o aumentan el acceso a determinadas formas de alfabetización, así como nuevas comprensiones de la importancia de desarrollar una misión y nuevos marcos de referencia para profesores y estudiantes. Estos profesores no se intimidan ante la investigación y la teoría; por el contrario, co-construyen el discurso de la teoría y la práctica. De esta forma, estamos intentando conducir una investigación que tiene múltiples misiones, es decir, una investigación que tiene consecuencias académicas, sociales y políticas.

Peter: Lo que has dicho me parece crucial y sugiere que necesitamos un cambio radical de enfoque en la formación del profesorado de nuestro país. Naturalmente, estoy especialmente preocupado por el contexto de Los Ángeles. ¿Qué tipo de ciudadanía protofascista estamos produciendo allí?

Dean MacCannell ha descrito el contrato social del fascismo aquí en California, el Estado que ha nutrido las nuevas formas posmodernas de violencia hasta ahora inimaginables, formas que hacen pensar en Jim Jones, el asesino del zodíaco, Charles Manson, el extraño de la ladera, Bobby Kennedy, Harvey Milk, Sharon Tate, Nicole Brown Simpson y Ronald Goldman. Nos acordamos del Día de los trabajadores blancos en San Francisco, y de la patrulla voluntaria de la frontera mexicana conocida como «La guardia de hierro». Todos estos asesinos, estos protofascistas y sus víctimas fueron alguna vez estudiantes y se perdieron en las hipermasas de nuestras ciudades posmodernas. MacCannell nos previene de una sociedad como la nuestra que se disculpa del horror en nombre de lo ordinario, que fríamente reinscribe a nivel de la vida cotidiana la absoluta sinrazón, la absoluta autodelusión. Debemos enseñar a nuestros estudiantes a ser atroces, a rechazar la naturalización del nacionalismo y del racismo en las formas cotidianas de racismo que nos rodean hoy. Debemos rechazar las ideologías posmodernas de satisfacción en favor de una política de transformación que pueda reclamar la dignidad humana, que pueda cohesionar una política de compasión y una opción preferencial por los oprimidos, por aquellos cuyas necesidades son reales. Necesitamos una pedagogía materialista radical del disentimiento.

TERCERA PARTE

PEDAGOGÍAS POSCOLONIALES Y POLÍTICA DE LA DIFERENCIA

Capítulo 6

POSMODERNISMO, POSCOLONIALISMO Y PEDAGOGÍA

En *Pedagogía del oprimido,* Paulo Freire enfatiza la importancia del diálogo y lo conecta con la lucha de los oprimidos para llegar a ser sujetos. Señala que: «El amor es a la vez la fundación del diálogo y dialógico en sí mismo. Es así necesariamente la tarea de sujetos responsables y no puede existir en una relación de dominación». Freire comenta además: «Estoy más y más convencido de que los verdaderos revolucionarios deben percibir la revolución, dada su naturaleza creativa y liberadora, como un acto de amor... La distorsión impuesta en la palabra amor por el mundo capitalista no puede evitar que la revolución tenga un carácter amoroso...». Significativamente, la dominación masculina suprime este diálogo que es esencialmente de amor, de manera que mujeres y hombres no pueden oírse hablando entre ellos a medida que se ocupan de sus vidas diarias. Cpmo los feministas hablan más a mujeres y hombres del patriarcado, es importante que afrontemos la verdad de que las circunstancias de la dominación masculina hacen que las auténticas relaciones amorosas entre la mayoría de hombres y mujeres sean imposibles. Debemos distinguir entre los vínculos de cuidado y compromiso que se desarrollan en un encuentro dominante-sumiso, sujeto-objeto, y aquel cuidado y compromiso que emerge en un contexto de no dominación, de reciprocidad, de mutualidad. Es esta vinculación la que posibilita un amor sostenido, la que permite que hombres y mujeres se nutran unos a otros para crecer plena y libremente.

(hooks 1989: 131)

Una noche estaba yo caminando por la Universidad de Texas, en Austin, donde tienen una buena y grande escuela de negocios, y pasé por una clase en la que había un examen para hacer en casa escrito en la pizarra. Era justo antes de lo de Granada. Había el siguiente pequeño ejercicio: «Supongamos que un país comunista acaba de invadir una pequeña isla en tal y tal lugar. ¿Qué tipo de modificaciones introducirías en tu programa de desarrollo en términos de maximización del proyecto y de coste-eficiencia?». El capitalismo, el racismo y el sexismo son ejemplos de práctica teórica correcta. La axiología es enseñada de una forma mucho más implícita.

(Spivak 1990a: 140)

INICIATIVA IDEOLÓGICA Y ASCENDENCIA DE LA NUEVA DERECHA

Se daba el caso de que los Estados Unidos ponían especial cuidado en resucitar su historia derrotada. Hace sólo unos años que Oliver North y su sonrisa sin dientes pasaron a ser emblemáticas del norteamericano «nosotros>, naturalizado y universalizado, en una época en la que ser «norteamericano» exigía un significado fijado en un mar de diferencias. Estos días, ciertamente, no han pasado, pero podrían pasar pronto. Ahora estamos viviendo en el futuro anterior, en el cual estamos descubriendo que tenemos una profunda nostalgia por un momento que ya tiene que darse, aunque sea en la imaginación. Hemos llegado a la cúspide de la ausente era presente de horrores inexplicables y de placeres innombrables. La democracia está dejando de ser la fuerza motor de nuestras vidas cotidianas, habiendo sido expuesto su pedigrí de inocencia durante largo tiempo como la postura de los sinvergüenza bellacos. Hemos dejado de buscar una concepción de justicia democrática trascendental, indiferenciada y global. Ahora no deseamos justicia sino accesibilidad. Exigimos que todo nos sea accesible -incluyendo el pasado, el presente y el futuro- con una única notificación. El humanismo no ha logrado restringir el deseo de poder del ciudadano burgués. El poder disfrazado de liberación ha sido sustituido por la lógica de la explotación que conduce las fuerzas del mercado. Imperialismo es el nombre de este poder. Suele vestir uniforme militar. Ahora puede ser vestido a la moda de Courtney Love.

Los movimientos sociales de oposición actualmente están siendo testigos de la disolución de su voz pública y colectiva; su capacidad para implicarse en una guerra contrahegemónica de posición está disminuyendo rápidamente. En el frente académico, las nuevas estrategias discursivas de transgresión aportadas por la actual revolución en la teoría social han quedado relegadas a dependencias marginales clavadas a las fisuras de la posibilidad transformativa. En gran parte, estos discursos emergentes del pensamiento poscolonial y postilustrado han sido capaces de subvertir sus discursos «anfitriones» del logocentrismo, eurocentrismo y patriarcado. Incluso los críticos de izquierdas han encontrado su propio trabajo cautivo en la garra discursiva de un política neocolonialista. Desgraciadamente, muchos de sus intentos por mantener una política adversaria sólo han rearticulado inconscientemente las experiencias no sincrónicas de grupos marginados en una narrativa unilineal de políticas ilustradas -una condición que Benita Parry (1987: 51) llama la «Eurovisión de la izquierda metropolitana».

Las inflexibles condiciones de la modernidad conducentes al fracaso de la izquierda en imponer a los discursos y prácticas sociales la reflexión sobre sus presuposiciones colonialistas, han avanzado más allá de lo que Ferdinand Toennies pudo haber previsto mediante su distinción entre *Ge-*

meinschaft y Gesellschaft, lo que Émile Durkheim pudo haber imaginado con sus conceptos de solidaridad orgánica y mecánica, o lo que Talcott Parsons pudo haber previsto utilizando su concepto de diferenciación. Siguiendo los imperativos de la tradición ilustrada, la teoría social del siglo xx ha fracasado en rescatar a la civilización de la matanza de falsas promesas y de sueños destrozados engendrados por la lucha por el imperio. La feudalización de la conciencia -el «nosotros pocos felices» de la obra *Enrique* V de Shakespeare- ha infectado no sólo la frase de Durkheim «niños de la Ilustración» sin moral, sino también formas de patología individual y social traídas por la construcción de nuevos modos de discursos colonialistas vinculados con la soberanía del sujeto eurocéntrico del modernismo. Gayatri Chakravorty Spivak ha llamado a dicha condición «violencia epistémica» (1990a: 126).

Homi Bhabha (1984: 126) describe la presente condición de postllustración como una forma de mimetismo colonial que él define como «el deseo de un otro reformado, reconocible, como *un sujeto de una diferencia que es casi lo mismo, pero no del todo*» (cursiva en el original). Bhabha enfatiza que el mundo de la dominación colonial siempre es parcial, siempre ambivalente y siempre se produce en un lugar de interdicción. Indica que: «En el mundo ambivalente de "no casi/no blanco", en los márgenes del deseo metropolitano, los *objetos fundadores* del mundo occidental se convierten en los erráticos, excéntricos y accidentales *objets trouvés* del discurso colonial -los objetos-parte de la presencia-» (pág. 132).

Sol Yurick, al describir las condiciones a través *de* las cuales dicha violencia colonial es universalizada y naturalizada como una forma de ley natural, escribe:

> Como moderno dominio de «imperio», el metaEstado, es extendido y pasa a ser internacionalizado, universal; las lecciones de pasados-fuente sobre las que la mayoría de la gente no tiene control, son utilizadas para destruir otras culturas conflictivas. El «imperio» traga globalmente las culturas de las naciones del mundo, las metaboliza, reescribe, metamorfosea y reproduce (palabras predilectas de Marx) en su propia carne o moneda, capturando, procesando, colonizando y sustituyendo el pensamiento *de* grupo y la memoria de otros mundos menos desarrollados en el pensamiento y la memoria de su propio grupo.
>
> (1989: 57)

Molefi Kete Asante (1987: 126), haciendo una afirmación similar a «La europeanización de la conciencia humana enmascarada como una voluntad universal», mantiene, con acierto desde mi punto de vista, que la ideología cultural euroamericana ha tenido un efecto debilitante en la formación de la identidad de la población negra en Estados Unidos. Lo que la mayoría de los profesores conciben como un fracaso escolar *de* los negros

y de otras minorías de estudiantes, debe ser visto como una forma de adaptación cultural al racismo blanco. Así, los académicos de la educación deben analizar los diferentes patrones culturales de experiencias de blancos y negros en relación a las prácticas retóricas y lingüísticas creadas por relaciones desiguales de poder y las prácticas sociales *e* institucionales que las reproducen. El autor argumenta que:

> Si examinamos el flujo *de* la retórica en el pensamiento occidental, veremos que incluso cuando el retórico posa como crítico en interés de los oprimidos, este crítico parece incapaz de la desinversión de las visiones eurocéntricas. El criticismo se convierte en criticismo dentro de un contexto europeo, una especie de juego intelectual implacable en el que se mantienen las puntuaciones pero los oprimidos ni siquiera están representados. Invariablemente, la retórica se alía con la cultura socioeconómica dominante (aunque no necesariamente numéricamente). Así, el dilema del académico que rompería estas cadenas restrictivas es fundamentalmente de tipo ideológico.
>
> (Asante 1987: 167)

Edward Said afirma que «la escala épica del poder global de los Estados Unidos y el correspondiente poder del consenso doméstico nacional creado por los mass-media electrónicos no tiene precedentes» (1993: 323). De hecho, afirma además que «Raramente ha habido antes en la historia humana una intervención tan masiva de fuerzas *e* ideas de una cultura a otra como la que se da hoy desde Norteamérica al resto del mundo» (pág. 319). Pero es importante señalar con Said que el colonialismo ya no es una estructura monolítica *e* unificada de relaciones sociales e ideológicas sino que más bien opera en las arenas de la contestación en el sentido *de* que los términos de periferia *y* centro ya no se aplican. La historia ahora se niega a seguir las trayectorias unilaterales del camino modernista que va de este a oeste, y de norte a sur. Por el contrario, Said nos dice que el viejo mapa cultural ha sido reemplazado por las nuevas configuraciones que nos deberían llevar a reconocer que «el mapa del mundo no tiene espacios divinamente o dogmáticamente sancionados, ni esencias, ni privilegios» (pág. 311). Said afirma que no podemos entender las condiciones cambiantes del mundo sin tener en cuenta nuestras propias relaciones con los otros. El autor escribe:

> Como nación nos hallamos ante una pregunta profunda, altamente perturbada y perturbadora, sobre nuestra relación con los otros —otras culturas, Estados, historias, experiencias, tradiciones, gentes y destinos—. No hay un punto arquimediano más allá de la pregunta desde el que responder; no hay ventaja fuera de la actualidad de las relaciones entre culturas, entre poderes desiguales imperiales y no imperiales, entre nosotros y otros; nadie tiene el privilegio epistemológico de juzgar, evaluar, e interpretar el mundo libre de los molestos in-

> tereses y los compromisos de las propias relaciones existentes. Somos, por decir algo, *de* las conexiones, no estamos fuera o más allá de ellas. Y ello nos incumbe como intelectuales v humanistas y críticos seculares para comprender los Estados Unidos en el mundo de las naciones y del poder desde *dentro* de la actualidad, como participantes en ella, no como observadores externos imparciales.
>
> (1993: 55-56, cursiva en el original)

Debemos empezar a afrontar el legado del conflicto poscolonial en términos de su dramático contexto global integrado por deportaciones en masa, inmigraciones forzadas, limpieza étnica, y desposesión a gran escala. Said escribe que :

> es una de las infelices características de la época, el haber producido más refugiados, inmigrantes, personas desplazadas y exiliados que nunca antes en la historia, la mayoría de ellos como acompañamiento a y, bastante irónicamente, como ocurrencia adicional de los grandes conflictos poscoloniales e imperiales. A medida que la lucha por la independencia produce nuevos Estados y nuevas fronteras, también produce personas sin techo, nómadas, y vagabundos, no asimilados a las estructuras emergentes del poder institucional, rechazados por el orden establecido por su intransigencia *y* su obstinada rebeldía. Y así, como esta gente existe entre lo viejo y lo nuevo, entre el viejo imperio y el nuevo Estado, su condición articula las tensiones, las irresoluciones y las contradicciones de la superposición de territorios que muestra el mapa cultural del imperialismo.
>
> (1993: 332)

Cuando situamos geopolíticamente los discursos del poscolonialismo en las comunidades de discursos dominantes en los Estados Unidos, somos testigos de la privilegiación de los discursos del centro metropolitano y de una destrucción de las formas de moral o de autoridad epistémica que están intentando hacer el a menudo peligroso viaje intelectual que va de los márgenes culturales híbridos habitados por el otro al centro *de* las tradiciones discursivas occidentales.

En lugar de la moda terrorista, la nueva derecha ha sido, por ejemplo, extremamente efectiva en su habilidad para combinar el patriotismo, la ciudadanía, y las formas de individualismo con la producción del deseo consumista. Particularmente en el contexto de los Estados Unidos, los medios de comunicación electrónicos han facilitado la combinación de viejos discursos de carácter colonialista y anticomunista con los valores empresariales capitalistas hoy presentes de manera que, contrariamente a Weber, la producción económica ya no aparece como opuesta al carisma *(wirtschaftsfremd).* Esto es verdad hasta el punto de que las grandes afinidades ahora se dan entre economías de afecto y modos de producción dis-

cursiva bajo el capitalismo (a través de formas directas e indirectas de símbolos no económicos legitimadores producidos en la *esfera cultural del capitalismo* como los discursos nacionales y su articulación en aparatos del Estado, el establecimiento militar y las instituciones de comercio). Larry Grossberg (1989b: 33) se refiere a esta condición como la «lucha por la autoridad "natural" y "nacional" de los discursos conservadores». Grossberg es uno de los pocos teóricos sociales en cuyas obras se muestra singularmente atento a las peligrosas tendencias que se dan dentro de las corrientes *de* los estudios culturales contemporáneos, tendencias a fetichizar la diferencia (por ejemplo, mediante una valorización de lo específico, lo local y lo particular) y a analizar el actual debate sobre la representación *fuera de la actual crisis coyuntural de la autoridad cultural.* El argumento de Grossberg es especialmente convincente:

> Con ello, como la izquierda continua ubicando la audiencia en un contexto de diferencia y valorizando lo local, ni siquiera puede entrar en la lucha. Para la derecha no necesita ofrecer una identidad nacional singular (aunque en cualquier momento, y en diferentes discursos, dichas identidades pueden ser ofrecidas); en cambio, sólo debe negociar un discurso nacional popular que pueda ser vivido localmente, es decir, que hable a y de las condiciones vividas de la vida de la gente. La derecha articula lo nacional a lo local mediante formas de valorar progresivamente lo nacional en defensa *de* lo local. De esta manera, también puede girar su propio discurso y articular lo local a partir de lo nacional. Esta estrategia discursiva, aunque inconsciente e incompletamente realizada, establece su afirmación de autoridad política y moral como ya dada en la postura desde la que hablan; es sólo cuestión de cómo los discursos populares son invertidos y adoptados diferenciadamente.
>
> (1989b: 33)

Grossberg se ha centrado en una de las cuestiones clave en relación con la condición del conocimiento como una forma de producción y las alianzas discursivas y afectivas que son responsables *de* que el conocimiento sea adoptado activamente por varias audiencias y grupos. Andrew Ross ha expuesto una extensión de este planteamiento, sugiriendo que los discursos de transformación y liberación deben hallar una forma de rearticular lo popular para completarlo con el lenguaje populista de la nueva derecha:

> Hoy los intelectuales difícilmente reconocerán, por ejemplo, lo que está plenamente en juego en la *nueva política del conocimiento* si no logran entender por qué tantas formas culturales, dedicadas al horror y a lo pomo, y apoyadas en el chovinismo y en otras actitudes negativas, obtienen su apariencia popular de expresiones de desprecio por las lecciones de aire educado. El sexismo, el racismo y el militarismo que prevalece en estos géneros nunca se ex-

> presan en una forma pura (del tipo que sea); se articulan a través y al lado de resentimientos sociales nacidos de la subordinación y la exclusión. Una política que sólo predica sobre sexismo, racismo y militarismo, mientras se niega a rearticular la llamada popular y resistente del desprecio, no será una política popular, y perderá terreno en cualquier enfrentamiento con los lenguajes populistas autoritarios que hemos experimentado bajo el reaganismo y el thatcherismo.
>
> (Ross 1989: 231, cursiva en el original)

Greil Marcus indica las condiciones casi surreales que rodean al dilema apuntado tanto por Grossberg como por Ross cuando comenta que:

> hoy en Estados Unidos existe sólo una persona -Ronald Reagan, cuyo ingenio es su habilidad para apropiarse de toda manifestación cultural atractiva (los Juegos Olímpicos, Dirty Harry, Rambo, actos eventuales de heroísmo cotidiano, la salvación de niños que casualmente se están muriendo de cáncer)- sólo un americano, Ronald, cuyo ingenio es su habilidad para ser la supercelebridad y cuya celebridad es utilizada para legitimar la realidad de las manifestaciones culturales de las que se apropia y, finalmente, para legitimar o negar la realidad de cualquier cosa
>
> (1990: 477)

Me he centrado en los avisos de Grossberg Ross y Marcus para enfatizar lo que yo considero que es un dilema crucial para los educadores de izquierdas. Sin embargo, quiero señalar que dichas condiciones no son una causa suficiente para adoptar una política de retirada o de desaparición. A pesar de la incapacidad de la izquierda para determinar las condiciones del actual crecimiento de la barbarie dentro de la nueva derecha, no todo está perdido. Mientras la organización social de las luchas discursivas de la pasada década ha aportado nuevas formas de dominación, hasta cierto punto también ha creado un espacio para nuevas libertades y recreaciones de las relaciones de poder. Esto se ha dado a través de varias prácticas de revuelta, emancipación, y la posmoderna y poscolonial reconstitución del conocimiento.

Del mismo modo que toda barbarie oculta un referente de esperanza escondido (Block 1986), también cada lucha social carga con el potencial de su propia inversión. Por ejemplo, a principios de siglo la lucha por la construcción del Estado del bienestar llevada a cabo por los grupos subordinados generó mejores condiciones humanas de vida para los económicamente desamparados, a la vez que generó un nuevo y extendido patrón de vigilancia y de control. Abercrombie, Hill, y Turner (1986) han denominado a esta serie de acontecimientos da paradoja de Foucault». Estos autores indican que los nuevos derechos de la ciudadanía fueron pagados a un alto precio, por lo que conllevaron un nuevo panoptismo que

estaba vinculado a un orden más detallado de la administración urbana «posibilitado por el conocimiento (criminología, derecho penal, demografía) y por las instituciones (el asilo, la fábrica, la prisión)» -todo lo cual fue intensificado por las condiciones de la guerra de masa.

Por el otro lado, durante nuestra presente estancia en la cultura depredadora, las estructuras discursivas dominantes han creado un sujeto económico que, a diferencia del sujeto económico del capitalismo industrial del siglo mx, *ya no está necesariamente o principalmente atado a la lógica del individualismo posesivo sino a los crecientes discursos colectivos* (por ej., el capitalismo colectivo y los derechos del ciudadano público). Como resultado, en la amplia esfera pública se da una creciente tolerancia colectiva por una pluralidad de discursos privatizados del individuo en los que la tolerancia en sí misma (por ejemplo, la tolerancia por la opresión, la humillación de los débiles, y el sufrimiento de los menos afortunados) ha tomado precedencia sobre *lo que* es tolerado.

No estoy sugiriendo que el potencial para una mayor variedad *de* sujetos económicos posibilitada por la actual desorganización del capital sea necesariamente algo bueno ya que, como sugeriría la teoría de la hegemonía de Gramsci, una variedad de roles ideológicos para el individuo simplemente implicaría más formas de propagar los valores manipulativos y de mantener los privilegios de unos pocos bajo la cobertura de un nuevo pluralismo (Offe 1985; Lash y Urry 1987). En cambio, intento meramente enfatizar la urgencia planteada por las rupturas discursivas en el momento histórico actual y sus implicaciones para una profunda revisión y transformación de la misma idea de sujeto dado el actual periodo transitorio entre dos estadios del capitalismo y la aparición del proletariado global (Jameson 1989b).

También tengo en mente la presencia no sólo de las estructuras *de* subdesarrollo y dependencia de las que Estados Unidos es mayormente responsable en el Tercer Mundo, sino también la presencia en Estados Unidos de lo que Jameson (1990b: 49) llama «voces internas del Tercer Mundo, como en la literatura femenina negra o en la literatura chicana» -voces de aquellos a los que Spivak llama «trabajadores huéspedes»-. Jameson indica que el carácter particular de la pérdida de significado para el sujeto imperial o metropolitano -su *dépossession du monde* – generada por el colonialismo presente hoy se debe al hecho de que

> un significativo segmento estructural del sistema económico como totalidad se ubica ahora en otra parte, más allá de la metrópoli, fuera de la vida diaria y de la experiencia existencial del propio país, en colonias sobre el agua cuya propia experiencia de vida y mundo de vida -muy diferente de la del poder imperial- permanece desconocida e inimaginable para los sujetos del poder imperial, independientemente de la clase social a la que pertenezcan.
>
> (Jameson 1990: 50-51)

Se trata de una coyuntura que está siendo testigo de la disolución de las posibilidades transformadoras de las luchas contrahegemónicas a medida que la izquierda pierde progresivamente la iniciativa ideológica frente a la nueva derecha. Dadas las condiciones de la actual lucha, estoy sugiriendo que es importante considerar la naturaleza cambiante de los discursos contemporáneos sobre el sujeto, y sus relaciones con el resto de fuerzas sociales, si queremos protestar contra la retóricamente manipulativa y unificada visión del mundo —el tardío *Weltanschauung* capitalista— en el que dicha relación está implicada.

POSMODERNISMO Y POLÍTICA

La posmodernidad puede describirse como una época de *coupure* cultural y epistemológico, un tiempo durante el cual las fronteras se rompen y los géneros disciplinarios se vuelven incoherentes. Fred Dallmayr describe el posmodernismo como

> la experiencia de una determinada ruptura con, o un distanciamiento de, los aspectos centrales del «área moderna» -una era que fue inaugurada culturalmente por el Renacimiento y filosóficamente por Bacon y Descartes y que alcanzó su culminación política y económica en las relaciones capitalistas de mercado v en el individualismo o el liberalismo burgués.
>
> (1986: 145)

Kobena Mercer hace la siguiente distinción entre modernidad y posmodernidad que es apropiada para mi planteamiento:

> Si la modernidad define una arena política de democracia burguesa organizada en torno al Estado y en torno a un determinado conjunto de relaciones de representación -votas por alguien y se supone que ese alguien hablará por ti y por tus intereses-, se puede decir que la posmodernidad implica luchas no sólo en torno al Estado, en torno a la justicia legal y socioeconómica... sino también en torno a nuevas formaciones culturales en las que nuevos sujetos encuentran la misión democrática... [y]... sus voces como agentes de representación.
>
> (1990: 7)

El sueño faustiano de imponer códigos dominantes del razonamiento ilustrado (al estilo de un hiperracionalismo occidental) sobre la indeterminación de la vida social y cultural se ha convertido en una pesadilla que pesa sobre los cerebros de aquellos grupos marginados que más han sufrido la lógica binaria colonizadora que delimita la relación entre el yo y el entorno. Así, como las economías simbólicas siguen proliferando fuera de

una relación monolítica causal con el capital, creando una mayor variedad de posturas-sujeto que asumir, también han aumentado las posibilidades de lo que yo llamo formas globales de transvestimiento cultural -o lo que Fredric Jameson (1989b: 41) puede llamar «descentralización global *e* institucionalización de pequeño grupo»-. Y mientras los oprimidos y los opresores pueden, en su mayor parte, visitar mutuamente la cultura del otro como turistas y viajeros, se trata sin embargo de una *época en la que existe una amplia inarticulación sancionada sobre los resultados de las relaciones diarias de poder/conocimiento.* Aquí Jameson nos ofrece una descripción de la coyuntura posmoderna actual que se adecua bastante a los temas que quiero señalar. Además de ser un «dominante cultural» construido por la lógica del capitalismo tardío, el posmodernismo es

> un periodo de transición entre dos estadios de capitalismo, en los que las primeras formas de lo económico se hallan en el proceso de ser restructuradas a una escala global, incluyendo las viejas formas de trabajo y sus tradicionales conceptos e instituciones organizativas. No se necesita ningún profeta que prediga la aparición de un nuevo proletariado internacional (adoptando formas que todavía no podemos imaginar) a partir de este cataclismo convulsivo: aunque nosotros mismos estamos todavía en el hoyo, y nadie puede decir cuánto tiempo estaremos allí.
>
> (1989b: 44)

Anthony Giddens es más explícito sobre lo que la globalización implica y también vale la pena citarlo:

> La globalización puede... definirse como la intensificación de las relaciones sociales mundiales que unen localidades distantes de manera que los acontecimientos locales vienen determinados por acontecimientos que se dan a una distancia de muchas millas y viceversa. Éste es un proceso dialéctico porque dichos acontecimientos locales se pueden mover en dirección anversa desde las mismas relaciones distanciadas que los determinan. La *transformación local* es tanto una parte de la globalización como la extensión lateral de las conexiones locales a través del tiempo y del espacio. Así, cualquiera que estudie hoy las ciudades, en cualquier parte del mundo, es consciente de que lo que ocurre en un barrio local puede estar influido por factores -como el dinero mundial y los mercados de mercancías- que operan a una distancia infinita del propio barrio.
>
> (1990: 64, cursiva en el original)

Mientras la globalización es decididamente una parte de la escena posmoderna, el efecto de dicha descentralización global ha sido la proliferación de la producción poscolonial literaria y social que ha suavizado la certeza de las verdades imperiales occidentales entrelazada en el huso de la elevada cultura burguesa-capitalista. A medida que las verdades funda-

mentales y universales empiezan a ceder bajo el pesado asalto a la meta-Física occidental de los discursos de los márgenes nos quedan sólo apelaciones específicas a una determinada tradición histórica —los juegos de lengua de nuestras particulares herencias culturales (Vattimo 1988)— para justificar nuestros valores y nuestras prácticas sociales. Steven Best (1989: 361) describe esta condición como «la dictadura del fragmento».

Los imperativos morales relacionados con la especificidad de nuestra herencia cultural no son suficientes para justificar la misión individual o colectiva; necesitamos una reconstrucción de la teoría en ella misma, mediante la cual los individuos puedan tener un mayor impacto en el mundo como agentes históricos. La teoría que los educadores deben desarrollar y utilizar debe ser atrevida, pero también debe permanecer estudiosamente atenta a los peligros inherentes a la reevocación de «la postura inherentemente totalizante indicativa de las metafísicas occidentales», incluso cuando intenta desplazar las verdaderas categorías metafísicas que han dado al sujeto «soberano» modernista su ilusión de autonomía y de autoconstitución.

PREGUNTAS PARA EDUCADORES

En este clima «posmoderno» los educadores se deben preguntar: ¿Cuál es la tarea de la recuperación cultural en una época de fronteras culturales cambiantes, de desamarre de los símbolos culturales tradicionales, de oscurecimiento de las barreras lingüísticas y metafóricas, de atravesamiento adelante y hacia atrás de las posiciones subjetivas sobre los regímenes discursivos dominantes, de la ruptura con las estructuras de significado ligadas institucionalmente, y de la reterritorialización del deseo en relación a las formaciones de la otredad cultural que hemos creado? En otros términos, ¿qué significa construir pedagogías de resistencia sobre la base de la diferencia cultural dentro de una economía transnacional que habla de las condiciones de la necesidad material y de la densidad material de la subjetividad? De forma más específica, ¿cómo pueden empezar los educadores críticos a organizar la cuestión de la acción a través de las varias relaciones de clase, género, raza, historia, y producción ideológica en forma de una memoria popular y en formas narrativas?

LA TEORÍA SOCIOCRÍTICA EN LA ÉPOCA DEL POSCOLONIALISMO: IMPLICACIONES PARA LA TEORÍA EDUCATIVA

Quisiera delimitar los conceptos de teoría social posmoderna y situarlos en relación al imperio y al consumo (Angus 1989). Es decir, pretendo analizar la teoría social posmodernista como un intento de comprender el

fracaso de la tradición de la Ilustración en la construcción de sujetos autónomos que sean capaces de superar su alienación reconociendo su subjetividad «auténtica» frente a la del «otro» mediante las narraciones dominantes de formación de la identidad. Estas narraciones, como Lyotard, Foucault, Habermas y otros han señalado, han sido construidas a partir de la dominación científico-técnica de la naturaleza. La teoría social posmodernista, como la estoy describiendo, es un esfuerzo de reterritorializar el campo de la teoría social mediante una apropiación de varias estrategias discursivas diseñadas para dar sentido, y en último término para transformar, los contornos sociales y semióticos de lo que ha sido descrito como el «fin de la modernidad», o la «cultura posmoderna» como otros prefieren llamarlo. Ian Angus describe la última condición como un

> autorreproductor circuito final de la modernidad. Consiste en una *diferencia representada:* el yo se convierte en otro como una señal autentizada por experiencias postuladas por conjuntos de imágenes; el otro como un temor para el yo busca seguridad al jugar con la destrucción global. Demuestra el fracaso de la búsqueda moderna de sujetos iguales autónomos y requiere una investigación radical de la formación de la identidad como relaciones de independencia entre el yo y los otros.
>
> (1989: 106, cursiva en el original)

En la cultura posmoderna, la dominación no se da tanto a través de la legitimación legal-racional, sino a través de lo que Zygmunt Bauman (1988: 222) identifica como seducción *y* represión. La seducción se da cuando el mercado capitalista hace que los consumidores dependan de él. La represión significa poder «panóptico» -vigilancia utilizada como la regimentalización del cuerpo que es difuminado (hecho invisible) por la institucionalización de la experiencia basada en el conocimiento-. Pero quisiera argumentar que la represión se da para mantener las narraciones colonialistas invisibles, perpetuando una forma de amnesia política. La teoría social posmoderna tiene mucho que ofrecer a la crítica de los discursos coloniales en la investigación educativa, dado que asume la postura de que la época del modernismo se caracterizó por la construcción geopolítica del centro y de los márgenes de la hegemonía expansiva del conquistador: está marcada por la construcción mediante la conquista europea del «yo» fundacional. Enrique Dussel afirma:

> Desde el «yo conquisto» aplicado al mundo azteca e inca v a toda América, desde el «yo esclavizo» aplicado a los africanos vendidos por el oro y la plata obtenido a costa de la muerte de los amerindios que trabajaban en las profundidades de la tierra, desde el «yo derroto» de las guerras de India y China a la vergüenza de la «guerra del opio» -desde este «yo» aparece el *ego cogito* cartesiano.
>
> (1985: 8)

Es decir, el *ego cogito* ha proporcionado «el imperio del centro —Inglaterra y Francia como poderes coloniales, la Alemania nazi, y últimamente los Estados Unidos con su Agencia Central de Inteligencia»— con la expresión ontológica de la ideología de la clase burguesa. Ha proporcionado el apoyo discursivo a lo que paradójicamente en tiempos recientes se ha llamado comercio «libre» y ha ayudado a justificar la represión de los rebeldes mayas en Chiapas.

Bill Ashcroft, Gareth Griffiths y Helen Tiffin han resumido las principales ventajas en la teoría y en las prácticas en las literaturas poscoloniales, sugiriendo que dicho criticismo ha seguido por lo general dos vías principales:

> la lectura de textos poscoloniales específicos y los esfuerzos de su producción en y sobre contextos sociales e históricos específicos, y por otro lado, mediante la «revisión» de modalidades recibidas como la alegoría, la ironía y la metáfora y la relectura de los textos canónicos a la luz de las prácticas discursivas poscoloniales.
>
> (1989: 194)

Gran parte de nuestra comprensión de la teoría poscolonial ha sido proporcionada por el trabajo del teórico argelino Jacques Derrida, que ha revelado cómo la metaforidad del lenguaje no representa el habla; por el contrario, la indeterminación del lenguaje en general, y el hecho de que el significado no pueda preceder a la escritura, en concreto, trastorna la afirmación de cualquier lenguaje o discurso teorético de poseer un estatus trascendental. Todos los discursos y las formaciones discursivas traicionan una impredicible hetereogeneidad y las relaciones de poder/conocimiento que las integran están recursivamente constituidas en reglas eurocéntricas de construcción binaria. Esta revelación de Derrida subraya meramente la realidad de que todos los discursos —incluso los de libertad y liberación— llevan en sí mismos marcas ideológicas e intereses selectivos que deben ser comprendidos y transformados en función de una mayor justicia, democracia y libertad. También sugiere que no se puede adoptar una postura teórica con una certeza algorítmica sin de algún modo falsificar o rebajar dicha postura. Sin embargo, esta condición obtiene, en cualquier teoría que medie el yo y el mundo, la dialéctica de que dicha forma de mediación puede ser. Por supuesto, esta postura puede vincularse lingüísticamente a la idea, prevalerte en el discurso posmodernista, de que el lenguaje no refleja inmanentemente la realidad pero funciona como su mecanismo constituyente, creando, en palabras de John Fekete (1984: 234), «una cierta desnaturalización antiempiricista del hecho fenomenal». Por supuesto, un peligro es que la preocupación de la teoría social posmodernista por el signo lo ha hecho susceptible de una forma de autismo se-

mántico. También existe el peligro inmanente de que algunas variantes de la teoría social posmodernista ontoteologicen su propio paradigma crítico, creando nuevas formas debilitadas de totalización (véase Fekete 1984). Estos peligros sirven de justificación para que los teóricos posmodernistas críticos cuestionen los discursos de emancipación con el objetivo de reconstruir sus asunciones teóricas en un lenguaje que ayudará a reducir los aspectos más debilitadores del eurocentrismo y del androcentrismo.

NUEVAS TENDENCIAS EN LA TEORÍA SOCIOCRÍTICA

Los años ochenta fueron testigos de nuevos desarrollos vivaces en la teoría sociocrítica que han conllevado importantes formas nuevas de comprender la relación entre el proceso de la enseñanza y la reproducción de la desigualdad en la sociedad en general. La presente década verá indudablemente una extensión y, en algunos casos, una reestructuración considerable de dicho trabajo y un posterior refinamiento de las categorías teóricas.

Un creciente rechazo del ideal objetivista de la no presupuesta autotransparencia y un reconocimiento de que el conocimiento no es autónomo sino acuñado y producido en situaciones en las que existen numerosas relaciones económicas, sociales, políticas, históricas, textuales y personales que afectan a la producción de la subjetividad en líneas de clase, raza, género y geopolítica, actualmente está ayudando a los educadores a comprender mejor cómo los patrones de subordinación son producidos entre determinados grupos. Dicho reconocimiento también revela cómo las nuevas comunidades de resistencia pueden ser forjadas en las aulas, las escuelas y en otros lugares sociales y culturales, con el propósito de sacar de la categoría de otro a los grupos sometidos y realzar y profundizar el proyecto de democracia. La teoría social actualmente se está aprovechando de varias corrientes teóricas de discurso feminista (por ej. el feminismo radical y cultural y el feminismo postestructuralista). Gran parte de este trabajo tiene una deuda teórica con el rico legado de los pensadores continentales, como los proyectos que ocuparon a la Escuela de Frankfurt, el grupo Das Argument de S. F. Haug y Frigga Haug, la Nueva Izquierda en Gran Bretaña e Irlanda (como el trabajo realizado por el Centro Birmingham de Estudios Culturales Contemporáneos y la revista *Screen)* y el trabajo de Lévi-Strauss, Barthes, Althusser, Foucault, Lacan, Derrida, Kristeva y Cixous. Actualmente es especialmente significativo el desarrollo de los enfoques posmodernista crítico y poscolonialista en la teoría social y cultural. Dichos enfoques, mientras se desposeen a sí mismos de todo seguro grandioso y toda lealtad a una totalidad épica de proporciones hegelianas —la falsa necesidad de una dialéctica externa— afirman las emergen-

tes narraciones de liberación atadas a la particularidad y a la especificidad de luchas históricas concretas. Esto saca a la luz determinados temas que los educadores deberán afrontar.

Por ejemplo, ¿cómo pueden los educadores empezar a discutir el concepto de identidad y de política cultural en relación a la raza, la clase y el género de forma no esencialista, es decir, sin convertirse en cómplices en el rol de «imperialista reticente» negando la legitimación a aquellas materias heterogéneas que no logran evocar la imagen de metasujeto autónomo del imperio? En otras palabras, ¿cómo pueden evitar los educadores la legitimación del metasujeto masculinista occidental como el paradigma de la misión humana y evitar leer hacia atrás en la naturaleza humana lo que ha pasado a ser «natural» para nosotros como agentes sociales?

Esto genera otra cuestión que deben resolver los teóricos sociales en los próximos años: ¿Cómo puede la experiencia ser mediatizada y comprendida mediante un lenguaje que rechaza totalizar la experiencia y considerarla homogénea y unitaria, como una de determinación unívoca? ¿Cómo se puede asumir simultáneamente una actitud autorreflexiva, crítica *y* cauta con respecto a los sistemas euroamericanos de razonamiento dualístico y de narraciones androcéntricas del yo en las que el *ego cogito* cartesiano establece equivalencias con la lógica del imperialismo y del fascismo?

Para responder adecuadamente a estas cuestiones, los teóricos sociales en educación deben extender y refigurar el concepto de identidad/diferencia de manera que las modalidades separadas y particulares de opresión racial, étnica y de género, no sean combinadas, y el concepto de identidad/diferencia no pase a ser totalizado en una gran narrativa de sí mismo.

De igual y relacionada importancia es el desarrollo de una perspectiva social teórica en educación que reconozca la constitutividad mutua de la identidad y la diferencia en la formación de la subjetividad. Aquí los educadores deben aprovechar progresivamente los trabajos de Teresa De Lauretis, Julia Kristeva, bell hooks, Rey Chow, Trinh T. Minh-ha, Nancy Fraser, Linda Nicholson, Seyla Benhabib, Donna Haraway, Christine DiStephano, Gayatri Spivak, E. Ann Kaplan, E. San Juan, Edward Said, Henry Giroux, Sandra Harding y otros adoptando este reto teórico.

Los estudios culturales y la investigación sobre las características constitutivas y los efectos de los discursos y las prácticas coloniales deberían asumir una mayor importancia en los programas universitarios en los actos liberales y en las facultades de educación. Los estudios culturales están mostrando signos de importancia creciente en la academia. El trabajo que actualmente están realizando bell hooks, Angela McRobbie, Larry Grossberg, Stuart Hall, Andrew Ross, Constance Penley, Stanley Aronowitz, Michele Wallace, Dick Hebdige, y Paul Gilroy —por nombrar algunos de los más destacados exponentes críticos del campo de los estudios cul-

turales- está proporcionando importantes recursos intelectuales y pedagógicos para los educadores críticos.

Otro desarrollo significativo que está empezando a mostrar signos de floreciente influencia tanto en Europa como en Norteamérica incluye los intentos de formular un pragmatismo crítico en el que los trabajos de Dewey, de Pierce y de los reconstruccionistas sociales sean capaces de unir fuerzas con los teóricos críticos, los teóricos sociales continentales, y los teóricos sociales del Tercer Mundo (véase Miedema y Biesta 1990; y el trabajo de Dieter Misgeld). Claramente, dichos desarrollos se dirigen actualmente hacia dos direcciones: hacia la finalidad habermasiana de maximalizar la comunicación transparente entre posiciones subjetivas jerárquicamente divergentes; o la noción foucaultiana de las «prácticas del yo» que es un linaje nietzcheano (en este caso con énfasis tanto en las autoconductas colectivas como en las individuales practicadas con un mínimo de dominación) articulado como una forma de acercamiento mutuamente incrementador entre los análisis genealógicos y el discurso feminista. Indudablemente el debate seguirá proliferando en relación al relativo valor de la noción de Habermas de «diferenciación» cuando se compara con la «diferencia» posmoderna. También deberían haber debates relacionados concernientes a cuestiones generadas por el historicismo, las condiciones trascendentales de la objetividad previa al nivel empírico, y la noción de un pragmatismo universal.

El concepto de sujeto global (o proletariado global) se ha vuelto especialmente significativo como resultado del crecimiento de corporaciones multinacionales y de lógicas neocorporativistas, la hipertrofia de la ciencia, el sistema de integración y los instrumentos reguladores del capitalismo tardío (y su impacto colectivo en el Tercer Mundo) por no mencionar los recientes desarrollos en Europa del Este y las implicaciones que estos acontecimientos tienen para la reconstrucción del capitalismo y una reco-Ionización del espacio vital del otro. No hay duda de que el equilibrio cambiante entre los márgenes y los centros del poder global está pasando a ser una importante preocupación de los teóricos sociocríticos. La llamada ha sido extendida para coordinar mejor los esfuerzos de la sociología y la antropología por subvertir las representaciones de los colonizadores sobre las culturas colonizadas y las justificaciones de los colonizadores de su autorización para crear una misión hegemónica y expansiva de dominación global (véase McLaren 1986; Clifford y Marcus 1986).

Las nuevas formas de narratología que emergen de Latinoamérica y de culturas minoritarias en Norteamérica y en cualquier lugar donde se rete el actual eurocentrismo y las asunciones metafísicas en nuestros currículums y nuestras prácticas pedagógicas, deben ser tomadas más en serio por los educadores críticos. Al mismo tiempo, los nuevos modos de establecer referencialidad deben avanzar mucho más en el lenguaje de los es-

tudios educativos críticos, seguidos por el desarrollo de un nuevo método para establecer llamadas evidenciales de nuevas formas de conocimiento disciplinario.

Como hemos visto en los capítulos 1 y 2, el concepto de cuerpo como lugar de inscripción cultural está creciendo en prominencia como un tema de investigación. El análisis del deseo también está generando un creciente interés entre los teóricos formados en las tradiciones psicoanalíticas y entre aquellos cuyo trabajo sigue las líneas postestructuralistas y semióticas del análisis social y cultural. Se están haciendo esfuerzos para divorciar la idea del cuerpo/sujeto femenino del otro negativo e inexpresado, y para reconocer el cuerpo como un lugar de encarnamiento y de intextuación (De Certeau 1984). En otras palabras, los cuerpos están siendo reconocidos y explorados como socialmente situados y como prácticas sociales encarnadas que están semióticamente muy vivas. Sin embargo, debería añadir aquí que la importancia de estudiar el cuerpo no radica en convertirlo en un laboratorio semiótico textualizado, sino en reconocer el conocimiento como una tipografía de encarnación, es decir, reconocer el cuerpo como la base de nuestras relaciones subjetivas y como una inversión activa en la vida social contra la cual todo es una forma de elaboración discursiva (véase O'Neil 1989). Las nuevas exploraciones importantes están siendo adoptadas en términos de cómo la historia de la filosofía ha estado vinculada con el cuerpo y cómo el cuerpo se vuelve significativo respecto a la manera en que los individuos invierten en sus cuerpos de formas histórica y culturalmente específicas.

En este sentido, la noción de género ha sido problematizada en formas que no refuerzan las divisiones binarias y los métodos opositorios y dicotómicos de categorización que aceptan el falocentrismo y otras formas de inversión patriarcal. En relación a ello, el trabajo de feministas franceses como Kristeva, Irigaray, y Cixous han experimentado una importancia creciente, al igual que los trabajos de Foucault, Deleuze, De Certeau, Spinoza, Nietzsche, y Merleau-Ponty.

A pesar de las actuales diferencias, no creo que sea irreal el prever una política y una práctica de liberación devastadoramente poderosas que eventualmente emergen de los diálogos entre educadores que trabajan en las áreas de la pedagogía feminista y aquellos que trabajan desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Se espera que un lenguaje de posibilidad (véase Giroux 1983) y un arco de sueño social construido en la tradición educativa crítica sugieran formas de superar la división y el desorden que actualmente caracterizan a la política de la izquierda educativa, y la desconcertante proliferación de formas separatistas de políticas de identidad.

POSMODERNISMO Y PEDAGOGÍA RADICAL

Mientras el término «posmodernismo» es comparativamente nuevo en la investigación educativa, se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de los teóricos sociales que trabajan en la teoría sociocrítica y en el criticismo literario. No se puede negar que el término denota una forma de bandolerismo teorético y un concepto altamente inestable a caballo de un número de fronteras definitorias -no obstante la observación de David Bennett (1990: 30) de que el prefijo «post» o «pos» implica una distinción temporal que sugiere que los adjetivos modernista y posmodernista se refieren a «momentos coexistentes en cualquier discurso autorreflexivo»-. Aunque ciertamente estoy de acuerdo con Dick Hebdige (1988) en que el posmodernismo se ha convertido en un «cliché» y en un «concepto notoriamente vertiginoso», no hay duda de que ha entrado en un nivel totalmente nuevo de articulaciones paradigmáticas nacientes para repensar la industria del conocimiento fuera de un marco que lo reduce a una totalidad homogénea, y para introducirse en espacios semánticos abiertos para una política cultural subversiva y redentora. El término «posmodernismo» es un acontecimiento resbaladizo y sus referentes están saturados con significados superpuestos. Se refiere simultáneamente al estado de la cultura consumista contemporánea, a complejos de modos metropolitanos, y a nuevas tendencias en las teorías contemporáneas del sujeto social.

Las ambigüedades en el significado del «posmodernismo» y la creciente variedad de connotaciones que rodean al propio concepto han proliferado enormemente en los últimos años. Esta confusión, unida a la imprecisión de la terminología que rodea al posmodernismo en la teoría social, ha sido responsable de gran parte del oprobio que el término ha acumulado en los últimos años al convertirse en uno de los tópicos *au courant* de la academia. Aunque suele haber poca precisión discernible del pensamiento bajo su uso, el término juega a las pretensiones de los académicos norteamericanos de la alta burguesía y sirve de referente para la crítica ideológica y la política emancipatoria. El creciente interés entre los educadores con respecto a los ahora bien publicitados debates sobre si vivimos o no en una coyuntura «posmodernista», y las implicaciones que estos debates tienen para evaluar el legado de la moderna tradición de la Ilustración, no sólo no ha disminuido sino que está notablemente vivo. Sin embargo, sólo en los últimos años los académicos que trabajan en las áreas de la filosofía de la educación y en la educación crítica han empezado a minar el valor de estos debates para repensar las relaciones que se dan entre la enseñanza, la cultura, el lenguaje y el poder.

Por supuesto, existe un peligro al combinar la teoría social posmodernista con la condición posmoderna. Como Andrew Goodwin (1990: 272)

ha avisado recientemente: «Combinando el posmodernismo como *teoría y* como *condición* el primero se halla a sí mismo con un interés personal por potenciar al segundo, si bien no moralmente y/o políticamente, como una forma cultural de mucha más significación de lo que la evidencia suele sugerir». En alguna parte he señalado en detalle la distinción entre teoría posmoderna y cultura posmoderna y sus latentes problemáticas, y no quiero discutir sobre ello otra *vez* aquí.

En lugar de proporcionar al lector una visión sobre los recientes debates teóricos y las posturas en torno a lo que se podría llamar teoría social posmodernista, *y* de intentar realizar distinciones detalladas entre términos como teoría social posmodernista y postestructuralismo, he preferido centrarme en la apropiación crítica y en el empleo de discursos específicos que han emergido de estos recientes debates. Más concretamente, intento centrar la atención en los aspectos del discurso postestructuralista y neocolonialista que considero pueden ser críticamente apropiados en lo que llamo una pedagogía posmodernista crítica o poscolonialista y que otros llaman pedagogía feminista o poscrítica. Estoy afirmando que la actual revolución en la teoría social demanda un nuevo conjunto de paradigmas críticos en la teoría educativa que cuenten para la hetereogeneidad de los discursos pedagógicos y curriculares y la complejidad de la producción de significado en las culturas posmodernas. De esta forma, la teoría educativa poscolonial puede ser vista como una forma de «teoría viajera» que atraviesa tanto los viejos ámbitos disciplinarios como los nuevos, creando nuevos patrones y relaciones de visión sobre las conexiones entre el poder, el discurso y la práctica pedagógica. La pedagogía poscolonial no sólo ha heredado el vocabulario de la modernidad —por ej., el lenguaje de la economía política y de la lucha de clases— sino que también extiende y transforma sus términos.

RELATIVISMO, HISTORICISMO Y SOLIDARIDAD

En este apartado utilizaré los temas del historicismo, el relativismo y la solidaridad para explorar las condiciones necesarias para una genuina política de transformación social que se dé en un clima posmoderno de competición de discursos de ética y epistemología. Mientras un determinado tipo de relativismo es inevitable —en el que el conocimiento siempre es contingente y de contexto específico— la construcción de una política de la educación emancipatoria debe evitar todo relativismo general que se niegue a adoptar una postura sobre los temas de opresión humana y de injusticia social.

Me gustaría empezar con una cita del crítico literario marxista Terry Eagleton. Los comentarios de Eagleton llaman la atención sobre un nú-

mero de tensiones teóricas que tanto implícita como explícitamente aparecen en muchas de las posturas adoptadas por los exponentes de la teoría sociocrítica:

> Cualquier política emancipatoria debe empezar con lo específico, pero al mismo tiempo lo debe dejar atrás. Para la libertad en cuestión no es la libertad de «ser irlandés» o de «ser mujer», cualquiera que sea su significado, sino simplemente la libertad disfrutada ahora por determinados grupos para determinar sus identidades como deseen. Así, irónicamente, una política de la diferencia o de la especificidad es en primer lugar la causa de la igualdad y de la identidad universal -el derecho de un grupo victimizado en su particularidad a ser igual que otros en relación a su autodeterminación-. Éste es el grano de verdad de la Ilustración burguesa: el derecho universal abstracto de todos a ser libres, la esencia o la identidad compartida de todos los sujetos humanos de ser autónomos. Sin embargo, en un posterior giro dialéctico esta misma verdad debe ser dejada atrás en cuanto se haya considerado; descubrir y vivir la propia diferencia particular tiene como único fin disfrutar dicha igualdad abstracta universal. El *telos* de todo el proceso no es, como se consideró en la Ilustración, la verdad, el derecho y la identidad universales, sino la particularidad concreta. Se trata sólo de que dicha particularidad tiene que pasar a través de la equidad abstracta y emerger en el otro lado, en algún lugar bastante diferente de donde se halla ahora.
>
> (1990: 30)

Las indicaciones de Eagleton nos recuerdan que no nos podemos apartar de las políticas del universal donde los agentes son reducidos al rol de espectadores divinos que meramente legislan la verdad sin vivirla; tampoco nos podemos apartar *de* las políticas de lo específico, donde nuestra proximidad al acontecimiento -al objeto de conocimiento- nos proporciona el derecho preferencial de medir la verdad con la norma de la experiencia. Cada extremo contiene peligros muy reales para una política emancipatoria de la diferencia. La clave es reconocer que tanto el universalismo abstracto como la política de la particularidad y lo concreto han contribuido a producir la verdadera realidad que nos permiten investigar.

Cada extremo debe servir como un dispositivo correctivo para descualificar los abusos de poder cometidos en nombre de la verdad y la libertad. Esto no es lo mismo que argumentar que la verdad se debe hallar en algún punto en el medio. Es argumentar que los universos particulares de significado y de relaciones sociales que tienen realidades directamente visibles generan su propio fallecimiento, a no ser que sean consagradas por una misión social de universalización que es más noble y virtuosa sobre dichos significados y relaciones.

Eagleton continúa señalando el importante punto de que la ideología burguesa nunca ha sido capaz de reconciliar la diferencia y la identidad,

lo local y lo global, lo particular y lo universal. Según Eagleton, esta situación persiste porque la sensual particularidad de las necesidades y los deseos humanos pertenece en el pensamiento burgués clásico a la esfera degradada de la sociedad civil: los ámbitos esencialmente privados de la familia y la producción económica. Por el contrario, las esferas ética y política se convierten en terrenos en los que hombres y mujeres se encuentran unos a otros como sujetos universales igualados abstractamente. Y, como indica Eagleton (1990: 30), una de las tareas de la ideología burguesa es «cuadrar la discrepancia grotesca entre los dos mundos tan descaradamente como pueda». La derecha ha hecho un trabajo mucho más grande que el de la izquierda mediando la tensión entre los conocimientos específicos y universales -es decir, cuadrando las discrepancias entre los dos, incluyendo los discursos locales y globales.

Eagleton atribuye el éxito de la derecha a la rendición de la izquierda ante la estética (por ej., «las íntimas y afectivas profundidades de lo poético») a principios del siglo xix. Por supuesto, el tema clave es cómo la izquierda puede ahora mediar esta tensión en la cultura posmoderna en un momento en el que las barreras entre lo universal y lo específico, entre lo local y lo global, están colapsando en una nueva economía discursiva del afecto estéticamente placentera.

La izquierda ha endosado una política del consenso; pero esto sólo ha provocado más problemas en la construcción de una política de la diferencia. Para una política del consenso los humanistas liberales nos exhortan a adoptar, desde la perspectiva de un posmodernismo crítico o de una teoría social poscolonial, una política basada en la tácita asunción de la conquista. En palabras de Sharon Welch (1990: 133), «la búsqueda de consenso es una continuación del sueño de dominación». Podemos ver esta tendencia incluso en algunos de los mejores intentos modernistas críticos de mediar lo universal y lo particular. Tomemos, por ejemplo, el bien conocido proyecto de competencia comunicativa de Habermas.

Estoy entusiásticamente de acuerdo con Michael Ryan (1989) cuando argumenta que la prioridad que el modelo de Habermas establece para la comunicación no distorsionada debe ser invertida. Es decir, debernos crear las circunstancias materialmente iguales necesarias para la discusión racional. Como señala Ryan, la racionalización social no es meramente un asunto de razón, sino de necesidad -de necesidad material como lo es el hogar, la alimentación, la sexualidad y la salud psicológica-. Antes de que se dé la comunicación no distorsionada, se debe crear una cultura ética en la que existan comunidades de comprensión relacionadas con las reconocidas estructuras materiales de igualdad. Por ello, la validez de la razón debe tener en cuenta normas materiales en función de la necesidad. Consecuentemente, el modelo de Habermas necesita incluir una participación más contextual-responsable en la existencia material. En el sistema de Ha-

bermas, términos como «validez» sirven para estabilizar la violencia social y una política colonialista. Ryan tiene razón cuando argumenta que la validez y la razón no deben asumir un estatus trascendente sobre las contingencias de la materialidad y sobre la necesidad y los deseos del público. La contingencia intermedia de la discusión social no debe quedar sometida bajo las normas autoritarias de validez de Habermas.

La crítica de Anthony Giddens ilustra cómo Habermas yerra en la extensión de las fronteras de la conversación en su modelo de la comunicación no distorsionada para incluir las tradiciones culturales que difieren o existen en oposición a las culturas intelectuales occidentales —«modos alternativos de conversación y de interacción en los que no sólo las peticiones de validez sino también las propuestas sustantivas de cada cultura pueden ser correctamente explicadas»— (Welch 1990: 132). Habermas también falla al no tomar en serio la posibilidad de la crítica mutua. Welch argumenta que los cambios materiales son necesarios para la conversación entre grupos que chocan por sus valores y sus estrategias políticas, que se sitúan en unas relaciones de poder asimétricas, y que son privilegiados en relación a la raza, el género y la clase. Por supuesto, la crítica a la búsqueda de Habermas de pragmatismos universales planteada por Giddens y Welch tiene profundas raíces filosóficas.

Por ejemplo, el historicismo ha demostrado las debilidades de la búsqueda de Habermas de una respuesta al relativismo y al escepticismo. El historicismo identifica el carácter culturalmente construido de los «hechos» sociales —los marcos histórica y socialmente codificados del significado—. Opera bajo la asunción de que toda crítica y toda explicación tienen lugar dentro de marcos explicatorios que privilegian determinados discursos por encima de otros, y nunca sirven como medios transparentes con acceso a las órdenes de facticidad pre-dadas. El historicismo, como yo lo empleo, puede servir como un importante marco en la pedagogía crítica para comprender el estatus local, contingente y provisional de todo significado y comprensión. Robert D'Amico describe esta postura como sigue:

> El historicismo trata el conocimiento como un sistema culturalmente significativo. Por ello, trata la reflexión filosófica como un importante aspecto de ese sistema, pero no como una posición de ventaja privilegiada. Como un tipo de reflexión, el historicismo hace afirmaciones sobre todas las tradiciones desde la posición aventajada de algún estilo de indagación. Admite el rol *de* las asunciones y, por ello, no afirma que el mundo es transparente a su mirada. Lo que es visto, comprendido o adoptado como básico siempre depende de *cuando...* No requiere que se abandone ese argumento, razonamiento y reflexión. Requiere que las apelaciones a términos como autoevidencia, sentido común, demostrativo, puro y a priori sean reconstruidas. Estos términos no flotan li-

> bremente, ni están eternamente disponibles para la construcción de un buen razonamiento. El razonamiento siempre es local y localizable.
>
> (1989: 147, 146, cursiva en el original)

Giddens (1990: 154), reflejando la perspectiva adoptada por los nuevos historicistas, nos dice que «la "historia" no está de nuestro lado, no tiene teleología, y no nos proporciona ninguna garantía». Además, «no existen agentes privilegiados en el proceso de transformación engranados en la comprensión de los valores» (págs. 154, 155). El argumento historicista de que «el mundo, como parece, cambia a la manera de una convención cultural o de una disposición alterable» (D'Amico 1989: 132), y de que no hay estrategias de razonamiento intrínsecamente correctas, reta directamente la contención de Habermas de que existe un invariable punto de vista, e invariables precondiciones comportamentales para la construcción de significado, y de que una cierta objetificación es necesariamente presupuesta por toda la experiencia, aunque los mismos conceptos son relativos. El brillante análisis de Richard Litchman sobre Habermas contiene indicaciones similares:

> Sigo la insistencia de Habermas en que las categorías que imponemos a la naturaleza no son el producto de una conciencia trascendental kantiana, sino del trabajo humano... El modo de trabajo humano no es en sí mismo una esencia sin tiempo, sino el resultado concreto de una forma particular de tecnología industrializada mediante el que recibe su expresión y su determinación. Como el psicoanálisis permanece sometido a las asunciones de la vida social capitalista, por lo que su práctica se queda como una forma de comprensión del poder capitalista. Una disciplina verdaderamente emancipatoria y autorreflexiva debe explorar las precondiciones de su propia categorización, una tarea que no ha sido abordada por el psicoanálisis, pero que por el contrario es el legado de la crítica marxista.
>
> (Próximamente, 12)

D'Amico revela que la estrategia trascendental de Habermas no escapa a la postura historicista sobre el conocimiento y la representación. Escribe:

> la estrategia trascendental no elimina una postura historicista sobre el conocimiento y la representación. El historicismo trata la objetividad del conocimiento como constituida e internamente justificada. Sin embargo, los diversos esquemas históricos sólo pueden ser conocidos parcialmente y provisionalmente desde el punto aventajado del presente.
>
> (1989: 143)

El autor, para ser justo con Habermas, como indica Martin Jay (1988: 168-169), establece la distinción entre una construcción racional del pasa-

do y una consideración histórica y objetiva del mismo, evitando el objetivo de unificar todas las versiones de la razón y postulando «una razón reconciliada y armoniosa plasmada en una forma de vida totalizada y homogénea». Sin embargo, todavía es difícil adoptar acríticamente el énfasis de Habermas en el consenso idealizado bajo una comunicación no coercitiva e ilimitada. D'Amico (1989: 148) afirma convincentemente que como estándar, «es inútil y resuelve un concepto no esencialmente contestado; tampoco puede guiar ninguna reconstrucción histórica. Además, la visión de Habermas mantiene el proyecto hermenéutico de evitar la incomprensión y la interpretación errónea; asume que la historicidad puede ser trascendida».

Contra el reto del nuevo historicismo, ¿Foucault maneja el asunto del relativismo y de la objetividad del conocimiento mejor que Habermas? Mientras la defensa de Foucault de la objetividad del conocimiento es problemática (véase D'Amico 1989), se debe señalar que Foucault, a su crédito, revela una excesiva insistencia en la discontinuidad de la historia, la cual, para él, incluye una crítica a las historias continuistas que han legitimado las prácticas sociales presentes y han oscurecido los conflictos y las luchas de la historia; al mismo tiempo, Foucault es capaz de desarrollar sofisticados críticas al concepto de totalidad social. Consecuentemente, en nuestra defensa del historicismo debemos tener cuidado de no rechazar el legado de Foucault de articular los efectos de poder que las teorías producen de formas históricamente específicas. Y, como educadores críticos, tiene un sentido fundamental el trabajar hacia lo que Pheby llama

> un tratamiento más sofisticado de la historia, que reconozca que la historia es opaca en lugar de transparente y autoarticulada (dado que sólo nos llega de forma articulada), es decir, una visión de la historia como una «causa ausente», un texto a ser creado.
>
> (1988: 106)

Larry Grossber proporciona un excelente resumen de la comprensión historicista de la realidad que he estado intentando describir:

> La realidad aquí no se define como un origen metafísico ni siquiera histórico, sino más bien como una organización interesada de las líneas de efectos concretos. La realidad no está »fuera« de todo aparato, meramente representada en los discursos que la integran. Esta diferencia asumida entre el discurso y la realidad da pie al problema epistemológico. Pero si la realidad siempre se articula a través de nuestra propia fabricación de la misma, no se puede definir la especificidad (la diferencia) de cualquier práctica o coyuntura separada de su continua articulación con la historia de nuestras construcciones. La realidad siempre es una construcción de y resultado de las complejas interacciones e interdeterminaciones entre efectos coyunturales específicos. La realidad en

> cualquier forma —como asunto, como historia o como experiencia —no es un referente privilegiado sino la continua... producción o articulación de aparatos—. Y, en palabras de Benjamin, la única base para decidir a qué profundidad y con cuánta precisión se ha entrado en el cuerpo de lo real es política e histórica.
>
> (1989a: 143)

Por supuesto, el historicismo necesariamente conlleva condenas de que principalmente consiste en un discurso de relativismo ético. Para responder a dicha acusación, algunos excelentes comentarios de Paul Hirst y Barbara Hernstein pueden ser instructivos. Hirst (1990: 21) hace la importante afirmación de que aunque el pluralismo metodológico y determinados tipos de relativismo epistemológico y ético son hechos inevitables de la vida cotidiana -es decir, «la forma de argumento o el tipo de evidencia usado dependerá de cada caso y de la disciplina en cuestión»- (pág. 20) debemos evitar a todo coste un *relativismo general* que «esquive el tema de la validez de las creencias en un completo liberalismo epistemológico y social» (pág. 21). En su intento de desarmar las prácticas de la opresión, los educadores críticos deben reconocer las formas en que el liberalismo (con su énfasis en el pluralismo y el consenso) suele ser cómplice de aquello a lo que intento oponerme y, con ello, proporciona la necesaria cobertura ideológica para refortalecer y privilegiar el patriarcado y las relaciones de clase y de raza existentes. Hernstein Smith hace una importante observación con respecto a este tema, diciendo que el razonamiento consensual y normativo se debe aplicar pragmáticamente de una forma específica, caso por caso, de manera que las consecuencias trascendentalmente universalísticas de nuestro pensamiento y de nuestra acción se deban poner a un lado en favor de las decisiones que conciben el conocimiento como racional, es decir, como histórica, cultural e institucionalmente individuado. La autora argumenta:

> El «sujeto autónomo que elige libremente» no es la única alternativa a las «garantías trascendentales». Para estar seguros, dado que no se puede desarrollar un análisis marxista, o feminista o de otro tipo como una consideración trascendental de la incorrección objetiva del actual estado de las cosas, todo aquel que desee un cambio debe afirmar su deseo y extraer su voluntad del mismo independientemente de cualquier análisis justificatorio presuntamente objetivo. Sin embargo, el punto crucial es que, si el análisis teórico no es trascendental, entonces debe ser histórico, y si la justificación no es universal e incondicionada, entonces debe ser restringida, parcial y local, por *no* decir que debe ser duramente enfatizado, «subjetivo» en el habitual sentido objetivista limitado de éste, o «privatizado» o «individualista» en *sus* actuales sentidos polémicos.
>
> (Smith 1988: 175, cursiva en el original)

La postura que debe ser adoptada para rechazar el análisis objetivo justificatorio implica la concepción del mundo como «continuamente cambiante, irreduciblemente variado, y múltiplemente configurable» (pág. 183). Además, debe aceptar una especie de relativismo que

> concibe de su propia concepción de mundo como el producto contingente de muchas cosas: *contingente* en el sentido de que es una función no de la «forma de ser del mundo» sino de los estados de numerosos sistemas concretos que interactúan en un determinado momento *y* lugar. Esta concepción del mundo requiere que haya «algo» además de sí mismo, otra cosa además del proceso de concebir el mundo; pero no puede concebir una simple otra cosa que decir, u otra forma de pensar, sobre ese «algo» —que no es un simple aspecto que predicar, ni una forma de describir, analizar, o manipular cualquiera de sus propiedades— que sea *independiente* de ese proceso.
>
> (Smith, 1988: 183, cursiva en el original)

Como consecuencia, Smith sugiere que las uniformidades y las constancias relativas nunca son estrictamente absolutas pero sólo aparecen de esa forma en determinadas comunidades para las que *efectivamente* son universales e incondicionales. Así, es mejor describir esas condiciones como «contingentemente absolutas» o como «contingentemente objetivas». Esto significa que los agentes sociales que buscan el cambio sin ninguna garantía trascendental deben justificar sus acciones. Sin embargo, esas formas de justificación ya son, siempre, una forma de manipulación o de persuasión retórica.

El tema serio con el que se enfrentan los educadores que luchan por trabajar mediante un grave relativismo general que somete las implicaciones pluralistas de la teoría social liberal, es elaborar una postura para el sujeto humano que reconozca su ubicación y su contingencia en las presentes condiciones históricas y políticas, no obstante sin renunciar a la lucha contra la dominación y la opresión ni a la batalla por la justicia social y la emancipación. En el contexto de la pedagogía crítica, los educadores deben preguntar «cómo el discurso de la teoría [puede] intervenir en la práctica sin alentar la dominación» (Poster 1989: 27).

Los educadores, para evitar caer más adelante en un pluralismo del tipo *laissez-faire,* deben desarrollar una consideración más detallada de lo que Nancy Fraser (1989: 182) llama una «justificación interpretativa» de las necesidades de la gente. Esto significa examinar la inclusividad y la exclusividad de las interpretaciones rivales, y analizar la jerarquía y el igualitarismo de las relaciones entre los rivales que están implicados en el debate de dichas necesidades. Fraser mantiene que las consecuencias también deberían ser tomadas en consideración comparando los resultados distributivos alternativos de las interpretaciones rivales. Esto debería adoptar la forma de consideraciones procedimentales concernientes a los

procesos sociales por los que se generan varias interpretaciones en competencia. Fraser afirma:

> ¿Cómo son de inclusivos o exclusivos los diferentes discursos de necesidades rivales? ¿Cómo de jerárquicas o de igualitarias son las relaciones entre los interlocutores?... ¿Perjudicaría a unos grupos de gente frente a otros la amplia aceptación de algunas *de* las interpretaciones dadas sobre una necesidad social? ¿La interpretación, en lugar de ser un reto, constituye un patrón social de dominación y de subordinación? Las cadenas rivales de relaciones intencionadas a las que pertenecen con más o menos respeto las interpretaciones *de* las necesidades que compiten, ¿se oponen a las transgresivas fronteras ideológicas que delimitan las «esferas separadas» y por lo tanto racionalizan la desigualdad?
>
> (1989: 182)

Por supuesto, esto significa que los educadores deben reconocer que en sus propias aulas no todas las voces son igual de válidas. Argumentar lo contrario significaría, de hecho, adoptar una fácil forma de universalismo. Las experiencias dan lugar a la voz en el momento en que dichas experiencias son integradas por el lenguaje y la representación, *y* en este sentido han circulado discursivamente en la amplia economía de poder/conocimiento, y se han ubicado en las jerarquías prevalentes dependientes de la raza, la clase y el género. El contexto en el que dichas articulaciones se dan recursivamente —es decir, la lengua vernácula teórica que los estudiantes utilizan y las condiciones que determinan qué lenguas vernáculas son utilizadas por cada grupo de estudiantes en función *de* su raza, clase y género— para que se dé un significado personal y colectivo, debería ofrecer a los educadores un importante enfoque para el análisis de la subjetividad, ya que ahora parece ser que la experiencia siempre es un problema de historicidad y discurso.

No es extraño indicar que los últimos avances en la teoría del caos (por ej., dinámicas no lineales, geometría fractal, y técnicas matemáticas y termodinámicas relacionadas que muestran un orden y un patrón en lo que antes se concibió como indeterminado, aleatorio y errático) pueden aplicarse al argumento historicista. Lehrer, Serlin y Amundson (1990: 17) señalan que

> el estudio del caos sugiere que muchos acontecimientos anteriormente considerados completamente desestructurados y aleatorios tienen una forma matemática comparativamente simple y elegante. En muchos de los procesos caóticos, aunque se puede estar relativamente inseguro de la ubicación del próximo acontecimiento en una secuencia, la secuencia como totalidad suele tener una estructura predecible (por ej., atractivos extraños y similares).

El trabajo de los historiadores del *Annals* tiene un parecido con la teoría del caos en su tratamiento del concepto de historia. Por ejemplo, gran

parte de su trabajo rompe con el énfasis tradicional en la explicación linear y causal de la historia, evitando la consideración de los fenómenos históricos en los familiares términos universales neokantianos. Los historiadores del *Annals* ven dichas formulaciones neokantianas como contingencias históricas a largo plazo. Desde esta perspectiva, la persistencia de cualquier fenómeno en el tiempo

> es sistemáticamente incrustada en el mundo material, tiene sus condiciones de estabilidad, y está sujeta a disolución, desaparición, o decaimiento. Sin embargo, estas estructuras históricas contingentes son la fuente de limitaciones, posibilidades, y patrones que operan en todas las esferas de la vida, desde lo biológico hasta lo intelectual.
>
> (Dyke 1990: 386)

Los historiadores del *Annals* retan la particularidad histórica de los acontecimientos irrepetibles y nos hacen reexaminar «las presuposiciones bajo las que los encadenamientos de acontecimientos como lazos de variables independientes y dependientes pueden proporcionar una explicación» (Dyke 1990: 389). Además, nos piden que consideremos los grados de libertad disponibles en el espacio de posibilidad de la acción humana, y nos sugieren que estamos sujetos a muchas más limitaciones de las que nos gustaría pensar» (pág. 389). Por supuesto, esta postura plantea un serio problema para aquellos que están implicados en la eficacia de la acción humana; ello significa que

> la vida *particular* que llevamos puede ser explicable en términos de las decisiones y elecciones que realizamos, pero el *tipo* de vida que llevamos sólo es explicable a la luz de los fenómenos de *longue durée* incrustados estructuralmente, y al espacio ofrecido por la organización coyuntural de nuestro campo de acción.
>
> (Dyke 1990: 389)

Sin embargo, ni la teoría del caos ni el historicismo responden satisfactoriamente a la acusación de que la sobredeterminación del sujeto mediante el discurso convierte al agente social en políticamente inocuo.

SOLIDARIDAD SOBRE EL CONSENSO

Así, ¿dónde nos deja esto, como educadores y trabajadores culturales, en la búsqueda de una praxis comunicativa en la que se pueda dar un dialogo verdaderamente transformador? Aquellas corrientes de perspectivismo y de esteticismo nietzscheano que subyacen a los trabajos de los postestructuralistas o modernistas críticos como Habermas o, en ese tema, los nuevos historicistas como D'Amico o Hayden White, sugieren que se

debería dar un drástico giro teorético en la teoría y en la práctica educativa. Mi primera sugerencia consisten en apoyar lo que Joe Kincheloe (1992) y otros han planteado: que los historiadores educativos mejoren sus habilidades para descubrir la forma en que funciona el poder, cómo se produce la subjetividad, cómo se legitiman las matrices disciplinarias y cómo se define la objetividad. Kincheloe está sugiriendo que los nuevos desarrollos en la teoría social sean incorporados al presente análisis historiográfico. Con ello no sólo está pidiendo que los educadores comprendan cómo se legitiman determinadas ideas. El autor reconoce, después de Zavarzadeh y Morton, que hay una vasta diferencia entre examinar cómo determinadas ideas son legitimadas y plantean duras cuestiones sobre su legitimación.

Mi segunda sugerencia consiste en desarrollar una política de la solidaridad entre los pedagogos críticos, y aquí el trabajo de la teóloga feminista Sharon Welch adopta una importancia singular. Welch señala que la base material para el consenso y la materialidad del movimiento de la comunicación emancipatoria debe ser examinada para concebir adecuadamente una forma de diálogo que conduzca verdaderamente al fortalecimiento. Recomiendo que los educadores críticos sigan a Welch al presuponer la solidaridad *como un paso previo al consenso.* Welch (1990: 132) escribe que «la intención de solidaridad es potencialmente más inclusiva y más transformadora de lo que lo es el objetivo del consenso». La autora argumenta de forma convincente que para desarrollar formas de consenso que tomen en serio un reconocimiento común de la enfermedad social y de la necesidad de su transformación, en primer lugar se debe establecer la solidaridad:

> La solidaridad tiene dos aspectos en este caso: 1) otorgar a cada grupo el respeto suficiente para escuchar sus ideas y ser retado por ellas y 2) reconocer que las vidas de los diferentes grupos están tan entrelazadas que una cuenta por la otra. Estas formas de reconocimiento implican trabajar juntos para generar cambios en las prácticas sociales.
>
> (1990: 133)

Welch afirma que para que la solidaridad se dé, *se deben alcanzar ciertas disposiciones materiales* y *estructurales en nuestra sociedad, de manera que las minorías* y *los grupos marginados tengan acceso al diálogo y puedan ser invitados en la conversación.* La autora indica más adelante que se debe prestar atención a la distribución del poder en el diálogo, especialmente cuando se consideran las posibilidades de silenciar a otros o de excluirlos en función de su «otredad». Desde la visión de Welch, un modelo adecuado de interacción transformadora a través del diálogo necesita algo más que el criterio de Habermas de «la fuerza del mejor argumento».

Welch escribe que cuando se realiza la transformación mutua, «es el poder de la empatía y de la compasión, de deleite en la otredad, y la fuerza en la solidaridad de escuchar a otros, resistiendo juntos historias de dolor y de resistencia» (1990: 135).

La noción de solidaridad de Welch difiere enormemente de la de Richard Rorty. Esta diferencia aparece claramente en las críticas hechas al concepto de solidaridad de Rorty por parte de Smith, Fraser y Cornel West. Smith critica el concepto de solidaridad de Rorty diciendo que es monolítico, como una única forma particular *de* dar sentido a nuestras vidas que niega la «naturaleza... mutuamente inconsistente y conflictiva de nuestros deseos, creencias y acciones y también de las relaciones entre éstos» (Smith 1988: 167). Desde la perspectiva de Rorty, la solidaridad y la comunidad sirve como una forma de privilegiar el etnocentrismo sobre el relativismo. Así, Rorty asigna un privilegio especial a su propia comunidad y pretende una tolerancia imposible para los grupos no liberales. Así, la postura de Rorty, «niega o oscurece tanto la *diferencia* como la *dinámica,* incluyendo la diferencia *interna* y la dinámica, sólo puede potenciar la ilusión, indeseable para la teoría política y peligrosa para la práctica política, de que hay algún modo de pensamiento o una serie de principios que en último término eliminarán todo encuentro difícil o desagradable con otra gente» (pág. 168). Es en este contexto donde Smith interpreta la valoración que Rorty hace de la comunidad como un reemplazamiento para la realidad objetiva.

De forma similar, Fraser afirma que el movimiento de Rorty de la objetividad a la solidaridad «homogeneiza el espacio social, asumiendo tendenciosamente que no hay profundos anclajes sociales capaces de generar solidaridades conflictivas y "nosotros" opuestos» (1989: 104). La autora además acusa a Rorty de la estetización, la individualización, la edipalización y la masculinización de los discursos radicales, y de condenar todo discurso que parta de un liberalismo burgués. La autora pregunta: «¿Por qué asume una visión cuasidurkheiniana según la que la sociedad está integrada por una única solidaridad monolítica y que abarca todo? ¿Por qué no asume en cambio una visión cuasimarxista según la que las sociedades capitalistas modernas contienen una pluralidad de solidaridades solapadas y en competencia?» (pág. 98).

Como se ha demostrado, Rorty consigue convertir su propia marca de etnocentrismo en una defensa filosófica de la civilización occidental. Cornel West (1985: 267) ha observado astutamente que el «poshumanismo etnocéntrico» de Rorty sólo puede «golpear los puntales filosóficos desde debajo de las sociedades capitalistas burguesas y no requiere ningún cambio en nuestras prácticas culturales y políticas». West (1989a: 208) critica además a Rorty por defender una forma de vida burguesa y por destrascendentalizar el sujeto trascendental y por historizar y desmitologizar la

filosofía «sin reconocer ni aceptar los actos opresivos realizados bajo la protección ideológica de estas nociones» y guardando «silencio sobre las formas de privilegio político, económico, racial y sexual».

¿Cuáles son las implicaciones de estas discusiones por la pedagogía? Podría parecer que las críticas de Smith, de Fraser y de West a la postura de Rorty sobre la solidaridad y la radicalización de la solidaridad realizada por Sharon Welch dan lugar a una pedagogía que está preparada y es capaz de evitar la trampa liberal de ubicar a todos los grupos e individuos como «un otro generalizado» (véase Benhabib en Welch 1990: 127). Esto implica adoptar la tarea de considerar la concreta identidad e individualidad del otro y reconocer las diferencias determinativas en el acceso del otro al poder político. Esto se vuelve especialmente importante en relación con la construcción de las normas y categorías del sujeto que los educadores utilizan en la enseñanza y en el trabajo con los estudiantes.

Parte del problema de los actuales intentos de los teóricos sociales de la izquierda por orientar la acción política en la época del posmodernismo consiste en que demasiado a menudo la teoría sociocrítica es vista sólo como un «juego de lenguaje» más en la celebración posmoderna y fetichización de la diferencia y en sus declaraciones escatológicas del fin del sujeto humano. Por ello, la cuestión de si la pedagogía poscolonial es moderna o posmoderna es totalmente secundaria. El comentario de Rita Felski sobre la relación del feminismo con el posmodernismo es oportuno en mi análisis de la pedagogía poscolonial. Felski escribe que:

> Dicha investigación no es significativamente promovida por la asimilación del feminismo a la noción de una «condición posmoderna» definida como una ruptura radical con lo moderno, una definición que se suele basar en oposiciones cosificadas de jerarquía *versus* anarquía, de razón *versus* deseo, de profundidad *versus* superficialidad, de identidad *versus* diferencia, etc. Dicha concepción de una era posmoderna somete y simplifica los diversos puntos de apoyo políticos y culturales en una única estructura periodizante y por otro lado delata una exagerada creencia en la nobleza radical de las posturas contemporáneas... La ideología posmoderna de la ruptura, la apelación apocalíptica a las muertes y al final, refuerza meramente la misma tradición que intenta someter, reactivando uno de los tópicos de la modernidad más perdurables, la negación radical del pasado.
>
> (1989: 52-53)

Si la pedagogía poscolonial va a escapar del callejón sin salida afrontado por las teorías posmodernas *de* la subjetividad, necesita lo que Sandra Harding llama una oposición preferencial por una visión de los oprimidos desde una «postura epistemológica». Esto se refiere claramente a la exigencia de una praxis e «implica una mayor atención al conocimiento de aquellos que están oprimidos a muchos niveles —en función del género, de

la orientación sexual (gays y lesbianas), de la raza, de la clase, de la nacionalidad y del grado de limitaciones físicas» (Welch, próximamente)—. Esto se vuelve especialmente importante en un momento en el que el posmodernismo ha pasado a ser un movimiento cultural depredador que incluye una «enorme pluralización de gustos, prácticas, diversiones y necesidades... pautas de consumo... [que] han sido introducidos en una variedad de estilos de vida» (Heller 1990: 10), en un momento en el que la base de dichos valores y estilos de vida adopta la forma de un pluralismo cultural inamovible. En una era en la que «las culturas están siendo pluralizadas hasta el grado de una total particularización» y en la que «la toma de decisión racional, significativa» se está volviendo menos posible (Heller 1990: 11), los educadores necesitan un concepto sofisticado de pedagogía que pueda eliminar la base para un diálogo no coercitivo con gustos consumistas, la política de la conquista, y una visión eurocéntrica y androcéntrica del metasujeto. Esto significa que los profesores deben empezar a retar las visiones occidentales masculinas de la subjetividad y de la acción.

¿Estamos suspendidos para siempre, cómo decía Barthes, en la «oscura noche de la historia» en la que la apoteosis posmoderna *de* la identidad humana ha pasado a ser el erosionado, el astillado, el paródico y diseminatorio yo —la aplastada imagen de la autoidentidad que busca espacios residuales y atópicos de perversión—? ¿Puede el «yo dividido» *(Ich-Spaltung)* forjado en medio de los escombros semióticos en el terreno posmoderno ser curado y transformado por pedagogías aún no escritas, aún no concebidas? ¿Podemos incluso empezar a conceptualizar cómo será dicho reto? Los lectores no se deberían sorprender al descubrir en las indicaciones de Terry Eagleton una particular resonancia teórica. Tampoco se deberían sorprender cuando los educadores empiezan a formular preguntas de pedagogía y política a la luz del vuelco posmoderno de lo social:

> Los sujetos humanos empiezan políticamente, en toda su especificidad sensual, precisamente con ciertas necesidades y deseos. La necesidad y el deseo es también lo que nos hace no idénticos con nosotros mismos, abriéndonos a una dimensión social más amplia; y lo que se plantea dentro de esta dimensión es la cuestión *de* qué condiciones *generales* serán necesarias para la satisfacción de nuestras necesidades y deseos particulares. Mediado por lo general de esta forma, las demandas particulares dejan de ser autoidénticas y vuelven a ellas mismas transformadas por un discurso del otro. Los feministas, nacionalistas y sindicalistas podrían llegar a reconocer ahora que a largo plazo ninguno de sus deseos es alcanzable sin la satisfacción de los de los otros.
>
> (Eagleton 1990: 37-38)

Capítulo 7

MULTICULTURALISMO Y CRÍTICA POSMODERNA HACIA UNA PEDAGOGÍA DE RESISTENCIA Y TRANSFORMACIÓN

LA JUSTICIA SOCIAL BAJO ASEDIO: ANDANDO HACIA ATZLÁN

Vivimos en tiempos escépticos, en momentos históricos engendrados en una disposición de desconfianza, desilusión, y desespero. Las relaciones sociales de malestar y de inseguridad han exisitido siempre, pero nuestro propio tiempo es particularmente odioso con respecto a ello, marcado como está por un rapto de deseo consumista codicioso, destemplado e hipererotizado, alcanzando niveles de narcisismo, de graves injusticias económicas y raciales, de paranoia social intensificada. Las condiciones objetivas del capitalismo occidental aparecen ahora tan absolutamente incompatibles con la toma de conciencia de la libertad y la liberación que es fácil verlas como empresas mutuamente antagónicas. Situados más allá del logro de formas de responsabilidad éticamente convincentes, el capitalismo ha disuelto el significado de la democracia y la libertad en los elegantes aforismos que uno encuentra en los latidos sonoros de las campañas electorales o en la sección de rebajas de los centros comerciales suburbanos. Al público norteamericano se le ha ofrecido una visión de la democracia que es una mezcla de banalidad de barbacoa dominguera, de broma de gladiador americano, de conciencia de la empresa AMWAY, y de retórica siniestra de patriotismo del «nuevo orden del mundo».

El culto heroico del modernismo que ha naturalizado el poder y el privilegio de «los hombres blancos muertos» y, según la patología de dominación, el estatus de la razón cultural, ha englobado una historia de decaimiento, de derrota y de pánico moral. Como se ilustra vivamente en las miniseries televisivas *Wild Palms* de Oliver Stone, el egoísmo, la avaricia y el cinismo se han insinuado en prácticamente cada aspecto de la vida cultural, y han sido racionalizados y estatizados como recursos necesarios que deben nutrirse en una vasta máquina tecnológica conocida como civilización occidental. Es la historia la que ha instalado a Willie Horton en nuestra inconsciencia estructural y ayudado a hacer posible y deseable la tortura legal y la deshumanización de Rodney King y de la gente de color en general. El hecho de que las metropolis *noir* fortificadas y posmodernas

de esta era de *fin de siécle* sean más latinofóbicas, homofóbicas, xenofóbicas, sexistas, racistas y burocráticamente crueles no refleja la autocomprensión del público en general, sino la forma en que el público ha sido construido dentro de una cultura depredadora mediante una política de representación vinculada con el moralismo represivo de los sucesivos regímenes políticos conservadores y los contraataques de la derecha contra la democracia cultural. Tampoco debemos olvidar la separación espectatorial de aquellos intelectuales posmodernos flotantes que, a pesar de su afirmación de ser parte de un proyecto colectivo de destrucción, suelen fracasar en la movilización del trabajo intelectual en pro de una praxis liberadora.

El presente apocalipsis moral, quizás representado más vivamente por el remolino de cólera y violencia bajo las pieles ahumadas de Los Ángeles —lo que Mike Davis llama «la intifada de L.A.» (Katz y Smith 1992)—, no ha sido generada simplemente por la existencia de estafadores nocturnos, del comercio de la droga, de ambiciones desviadas, o de miembros de bandas que se aprovechan del ultraje público del sistema de justicia, sino por las cambiantes relaciones económicas, políticas y culturales que han empeorado en las dos últimas décadas. Hemos estado en el cruce de una cultura en desintegración, y hemos sido testigos de un desproporcionado aumento del bienestar material, de la desubicación económica y la pobreza intergeneracional sufrida por los africano-americanos, los latinos y otras minorías. Dichas condiciones han sido generadas por la frenética, y a veces salvaje, inmoralidad de las administraciones de Bush y de Reagan, como se evidencia en sus ataques directos a las clases bajas, en la desintegración de los programas sociales y en la retirada general de los derechos civiles que se ha dado durante sus mandatos.

Otras características de esta coyuntura actual incluyen: cambios en la estructura de la economía de Estados Unidos; el declive del mercado laboral en la ciudad; la subida de los índices nacionales de desempleo; la drastica caída en el número de trabajos poco cualificados en las tradicionales industrias de obreros en las áreas urbanas; el creciente número de jóvenes que compiten por un número menor de trabajos que requieren un nivel de entrada poco cualificado; la salida de la clase media africano-americana fuera del gueto anteriormente multirracial; el paso a los suburbios de la ocupación en el sector de servicios (Kasinitz 1988); la competencia destructiva entre las naciones como resultado de una política de comercio libre generada por la noción retrógrada de que las otras naciones pueden alcanzar el crecimiento económico mediante ventas desequilibradas en el mercado de Estados Unidos; el aumento de la competencia global que provoca que las empresas manufactureras capitalistas reduzcan costos mediante la explotación de trabajadores inmigrantes en las ciudades estadounidenses o «subrecurriendo» a países del Tercer Mundo; y una

desmonopolización posfordista de las estructuras económicas y la desregulación y globalización de los mercados, el comercio, el empleo así como los mercados locales desregulados «que [hacen] que el capital local sea vulnerable a las estrategias de los invasores corporativos» (Featherstone 1990: 7).

Además, nos enfrentamos a un creciente asalto a la inteligencia humana por parte de los arquitectos de la cultura de masas, a una creciente dependencia de las indicaciones sociales fabricadas por los mass-media para construir el significado y generar consenso sobre los temas morales, y el fortalecimiento de lo que Piccone ha llamado (1988: 9) la «simbiosis no sagrada de los individualismos abstractos y de las burocracias directivas». Los mass-media controlados por los blancos han ignorado las condiciones sociales y económicas responsables de generar en las comunidades africano-americanas lo que Cornel West ha llamado «un nihilismo andante de adicción a las drogas generalizada, de alcoholismo generalizado, de homicidio generalizado, y de un exponencial aumento de los suicidios» (citado en Stephanson 1988: 276).

EL DILEMA DE LA CRÍTICA POSMODERNA Y EL DEBATE SOBRE EL MULTICULTURALISMO

He empezado con la operación social y cultural como base para mi análisis, dado que comparto la convicción de Michele Wallace de que el debate sobre el multiculturalismo no se puede permitir tener su conexión con relaciones materiales más amplias ocultadas por un enfoque en los aspectos teóricos separados de las experiencias vividas por los grupos oprimidos:

> Muchos acontecimientos individuales en el actual paisaje cultural pretenden obsesionarme con los debates contemporáneos sobre el «multiculturalismo» tanto en el mundo del arte como en el de la cultura en general, pero mi preocupación se basa primero y principalmente en mi observación del impacto de las condiciones materiales presentes en un creciente sector de la población. Estas condiciones materiales, que incluyen las difundidas situaciones de carencia de un techo, de desempleo, de alfabetismo, de crimen, de enfermedad (incluido el SIDA, de hambre, de pobreza, de adicción a las drogas, de alcoholismo, así como los diferentes hábitos de salud enferma y de destrucción del entorno son (afrontémoslo) los efectos sociales del capitalismo multinacional tardío.
>
> (1991:6)

Centrarnos en las relaciones materiales y globales de la opresión nos puede ayudar a evitar reducir el «problema» del multiculturalismo a sim-

plemente una de las actitudes y temperamentos o, en el caso de los académicos, a una situación de desacuerdo textual y de guerras discursivas. También ayuda hacer énfasis en el hecho de que en Estados Unidos la invención llamada «multiculturalismo», que es el resultado de una búsqueda forense de la igualdad y de la generosa repartición política del largamente elaborado «pote-de-mezclas», ha producido una aversión a la diferencia en lugar de un respeto por la misma. Desgraciadamente, el multiculturalismo ha sido transformado con demasiada frecuencia en una palabra código en la jerga política contemporánea, de manera que ha sido invocada para desviar la atención del legado imperial de racismo e injusticia social en este país y las formas en que las nuevas formaciones racistas estan siendo producidas en espacios culturalmente desdiferenciados y demonizados por las plataformas neoconservadoras que anatematizan la diferencia mediante ataques al concepto de culturas públicas heterogéneas (véase Ravitch 1990, 1991; Kimball 1991; Browder 1992).

En los siguientes apartados quiero analizar las recientes articulaciones de la crítica posmoderna para examinar las limitaciones de las actuales formulaciones de multiculturalismo conservadoras y liberales. Con ello me gustaría plantear un análisis alternativo. Argumentaré que, a pesar de sus limitaciones para construir una política emancipadora, el criticismo posmoderno puede ofrecer a los educadores y a los trabajadores culturales una manera de problematizar el tema de la diferencia y la diversidad de forma que puedan profundizar y extender los debates existentes sobre el multiculturalismo, la pedagogía y la transformación social. Ciertamente, las nuevas líneas de crítica posmoderna que se sitúan bajo la rúbrica de posmodernismo «político» y «crítico» merecen una atención seria en este sentido. Me extenderé en algunas ideas planteadas en el capítulo 4.

Más concretamente, reorganizaré la discusión sobre el multiculturalismo desde la perspectiva de las nuevas líneas *de* crítica posmoderna que enfatizan la construcción de «una política de la diferencia». Concluiré exigiendo a los educadores críticos que reafirmen la importancia de la crítica relacional o global —en concreto el concepto de «totalidad»— en sus esfuerzos por recuperar la historia y la materialidad en los discursos teóricos y pedagógicos.

RETOS SUBORDINADOS Y FEMINISTAS A LA CRÍTICA POSMODERNA

La razón de la Ilustración se burla de nosotros cuando le permitimos persistir en nuestro pensamiento y en nuestros planteamientos educativos; algunas de las lecciones más dolorosas proporcionadas por el criticismo posmoderno han sido que una visión totalizante y teológica del progreso científico es contraria a la liberación; que el capitalismo ha generado

una disyunción irrecuperable entre la ética y la economía; y que, paradójicamente, la modernidad ha producido una intratable esclavitud a la misma lógica de la dominación que ha establecido contestar y al hacerlo ha reproducido nuevas formas de represión a las que ha señalado tan desdeñosamente.

El tumulto de perspectivas contradictorias que rodean la opulenta profusión de afirmaciones rivales sobre lo que constituye exactamente la condición posmoderna es quizás uno de los resultados irónicos de la misma condición. En un sentido más amplio, la crítica posmoderna se refiere a un rechazo o una desacreditación de los cimientos epistémicos o las metanarrativas del modernismo; un destronamiento de la autoridad de la ciencia positiva que esencializa las diferencias entre lo que parecen ser identidades autoposesivas; un ataque a la noción de una finalidad unificada de la historia; y una destrucción del magnífico timo de la ilustración del ego autónomo, estable y autocontenido que se supone es capaz de actuar independientemente de su propia historia, de sus propias líneas indigenistas de significado y de ubicación lingüística y cultural, y sus inscripciones en los discursos de, entre otros, género, raza y clase.

La teoría social posmoderna ha afirmado correctamente que carecemos de un vocabulario o una epistemología que sea capaz de dejar el mundo empíricamente descubrible o acotadamente organizable, y que la experiencia y la razón no pueden ser explicadas fuera de la producción social de la inteligibilidad. Enfatiza la indisociabilidad del lenguaje, del poder y de la subjetividad. El significado no es estratigráficamente inherente a un texto o a la equivalencia abstracta del significante. Se ha demostrado que el camino laberíntico de la racionalidad de la Ilustración no funciona como un acceso sino como un desvío de la iterabilidad del significado —de su conexión al sufrimiento humano y a la opresión—. Además, la crítica posmoderna ha sido ejemplar al revelar la desesperación de los intentos de los empiristas de trascender las condiciones políticas, ideológicas y económicas que transforman el mundo en formaciones culturales y sociales. Mientras la teoría social posmoderna ha hecho avanzar nuestra comprensión de la política de la representación y de la formación de la identidad, la apostasía elegante de ciertas articulaciones posmodernas e inflexiones de la teoría sociocrítica han abandonado notablemente el lenguaje del cambio social, de la práctica emancipatoria y de las políticas transformadoras. De hecho, muchas de ellas llevan en su intoxicación la idea de «exceso cultural» un potencial mordazmente pesimista y distintivamente reaccionario.

El intento del criticismo posmoderno de transformar el concepto de lo político mediante su énfasis en la significación y la representación, su preocupación por la dispersión de la historia en la imagen posterior del texto y su reto a las concepciones logocéntricas de verdad y de experiencia no han sido incontestadas. Por ejemplo, Paul Gilroy ha aclarado algunos de

los problemas de teorizar bajo la bandera del posmodernismo —si bajo dicha bandera se asume que se ha construido una política de rechazo, redención y emancipación—. Gilroy escribe:

> Es interesante indicar que en el mismo momento en que reconocidos teóricos culturales euroamericanos han pronunciado el colapso de las «grandes narraciones» la cultura expresiva de los negros pobres británicos es dominada por la necesidad de construirlas como narraciones de redención y emancipación. Esta cultura expresiva, como otras en cualquier lugar de la diáspora africana, produce una potente memoria histórica y una consideración autoritaria analítica e histórica del capitalismo racial y de su superación.
>
> (1990: 278)

Lo que algunos prominentes críticos culturales ven como los aspectos constituyentes del posmodernismo —superficialidad, la retirada de la cuestión de la historia, y la desaparición del afecto— en opinión de Gilroy no se toma suficientemente en serio lo que está ocurriendo en la cultura expresiva negra. Contradiciendo descaradamente este supuesto «dominio cultural» del posmodernismo aparece «el repertorio de "gestos hermenéuticos" ». Gilroy señala que las ampliamente publicitadas visiones de la condición posmoderna sostenidas por críticos prominentes como Fredric Jameson pueden constituir simplemente otra forma de narración dominante eurocéntrica, ya que las culturas expresivas negras usan todos los nuevos medios tecnológicos a su disposición «no para escapar de lo profundo sino para revelarlo, no para renunciar a la historia pública sino para proclamarla» (1990: 278). De forma similar, Cornel West (1989b: 96) cualifica las prácticas culturales negras en las artes y en la vida cultural como ejemplos de un «posmodernismo potencialmente posibilitador aunque resistente» que ha emergido de

> un reconocimiento de la realidad que [la gente negra] no puede conocer —los irregulares extremos de lo real, de la necesidad; una realidad históricamente construida por las prácticas supremacistas blancas en Norteamérica durante la época de Europa—. Estos extremos irregulares —de no poder comer, no tener cobijo, no tener atención sanitaria—, todo esto es introducido en las estrategias y los estilos de las prácticas culturales negras.
>
> (1989b: 93)

Los teóricos feministas también han planteado importantes preocupaciones sobre la crítica posmoderna. Han cuestionado por qué los hombres, en concreto, consideran que el nuevo evangelio del posmodernismo es significativamente convincente. Sus objecciones se refieren al hecho de que una conversión teórica de la crítica posmoderna en muchos casos permite a los hombres mantener su estatus privilegiado como poseedores de la

Palabra, precisamente porque esto distrae la atención de las recientes concentraciones en el discurso feminista (Kaplan 1987: 150-152). Las corrientes dominantes de la crítica posmoderna también tienden a deslegitimar las recientes literaturas de las gentes de color, de mujeres negras, de latinoamericanos y de africanos (Christian 187: 55). Además, se nos recuerda que precisamente en un momento de la historia en el que muchos grupos están implicados en «nacionalismos» que incluyen la redefinición de su estatus como otros marginados, los académicos han empezado a legitimar una teoría crítica del «sujeto» que pone en duda el concepto de acción, y que arroja un escepticismo general sobre las posibilidades de una teoría general que pueda describir el mundo e instituir el cuestionamiento del progreso histórico (Harstock 1987, 1989; DiStephano 1990).

Es difícil argumentar en contra de las llamadas a descapitalizar los registros de patriarcado, masculinidad y verdad, como se manifiestan en las variantes dominantes de la crítica posmoderna. Con dicha consideración en mente, yo preguntaría si es posible recuperar y extender el proyecto de crítica posmodernista en el contexto de una pedagogía crítica del multiculturalismo, de manera que permanezca atenta a las críticas planteadas arriba. Intentar responder a dicha pregunta-demanda que establezca al principio tanto mis propias convergencias como mis puntos de partida respecto al género de discurso del posmodernismo.

POSMODERNISMO LÚDICO Y DE RESISTENCIA

Me extenderé en la idea de posmodernismo que he introducido en el capítulo 4. El criticismo posmodernista no es monolítico, y dados los propósitos de este trabajo distinguiré entre dos corrientes teóricas. La primera ha sido astutamente descrita por Teresa Ebert (199 1 b: 115) como «posmodernismo lúdico» —un enfoque de la teoría social que es decididamente limitado en su capacidad para transformar los régimenes sociales y políticos de poder—. El posmodernismo lúdico generalmente se centra en el fabuloso potencial combinatorio de signos en la producción de significado, y se ocupa de una realidad que está constituida por el continuo carácter juguetón del significante y la heterogeneidad de las diferencias. Como tal, el posmodernismo lúdico (por ej., Lyotard, Derrida, Baudrillard) constituye un momento de autorreflexión en desconsruir las metanarrativas occidentales, afirmando que «el mismo significado es autodividido e indecidible» (Ebert, proximamente, b).

Desde esta perspectiva, la política no es un referente inmediato a la acción que existe fuera de la representación. En cambio, la política se convierte en una práctica textual (por ej., parodia, imitación, fragmentación) que perturba, descentra y desorganiza en lugar de transformar la totali-

zante circulación de significado en las grandes narrativas y en los aparatos discursivos dominantes (Ebert, próximamente, b; Zavarzadeh y Morton 1991). Mientras el posmodernismo lúdico puede ser aplaudido por intentar destruir la forma en que el poder es desplegado en los establecimientos culturales, en último extremo representa una forma de micropolítica destotalizante en la que la especificidad contextual de la diferencia se establece en contra de las maquinarias de dominación totalizantes. El contingente, en este caso, determina necesariamente cómo el posmodernismo lúdico establece un «superestructuralismo» que privilegia lo cultural, lo discursivo y lo ideológico por encima de la materialidad de los modos y las relaciones de producción (Zavarzadeh y Morton 1991).

Los educadores deberían asumir una postura cauta hacia el posmodernismo lúdico ya que, como indica Ebert, éste suele simplemente reinscribir el *statu quo* y reducir la historia a la suplementariedad de la significación o al rasgo flotante de la textualidad (1991b: 115). A modo de crítica, centra su paso en cuestionar las enunciaciones específicas y locales de opresión, pero suele fracasar al analizar dichas enunciaciones en relación a mayores estructuras dominantes de dominación (Aronowitz y Giroux 1991).

El posmodernismo lúdico se asemeja a lo que Scott Lash (1990) llama «posmodernismo espectral» -una forma de crítica que se ocupa de la desdiferenciación y la desdibujación del conocimiento y los géneros disciplinarios (por ej., literatura y criticismo) e implica la implosión de lo real en la representación, de lo social en los medios de comunicación, y el cambio de valores en un signo-valor-. Para el posmodernismo espectral, lo social es absorbido y disuelto en el mundo de signos y de la comunicación electrónica, mientras que la profundidad del significado es impulsada a la superficie. Pauline Marie Rosenau (1992) se refiere a esto con el término «posmodernismo escéptico» -una corriente de posmodernismo que refleja no sólo el agnosticismo ontológico que incita al abandonamiento de la primacía de la transformación social, sino también un relativismo epistemológico que reclama la tolerancia de un rango de significados sin abogar por ninguno de ellos. El posmodernismo lúdico suele adoptar la forma de destitución triunfalista y vieja del marxismo y de la gran teoría, como si estuviese desesperadamente enredado en un fútil proyecto de magnitud histórico-mundial que está fuera de lugar en estos nuevos tiempos. Dicha tentativa suele aportar nuevas formas de «totalización» al debate a través de la puerta trasera del antifundacionalismo teorizante (la universalización de Lyotard de las historias locales, por ejemplo).

El tipo de teoría social posmoderna que quiero plantear como contrapeso al posmodernismo escéptico y espectral ha sido denominado «posmodernismo de oposición» (Foster 1983), «teoría radical crítica» (Zavarzadeh y Morton 1991), «educación posmoderna» (Aronowitz y Giroux

1991), «posmodernismo de resistencia» (Ebert 1991b, próximamente, b), y «posmodernismo crítico» (Giroux 1992; McLaren y Hammer 1989). Estas formas de crítica no son alternativas al posmodernismo lúdico sino apropiaciones y extensiones de esta crítica. El posmodernismo de resistencia aporta a la crítica lúdica una forma de intervención materialista, ya que no se basa únicamente en una teoría textual de la diferencia sino en una que es social e histórica. De esta forma, la crítica posmoderna puede servir como una crítica intervencionista y transformadora de la cultura de los Estados Unidos. Siguiendo a Ebert, el posmodernismo de resistencia intenta mostrar que «las textualidades (significaciones) son prácticas materiales, formas de relaciones sociales conflictivas» (1991b: 115). El signo es siempre un terreno de conflicto material y de relaciones sociales en competición así como de ideas, y podemos «reescribir el signo como un proceso ideológico formado a partir de un significante que está en relación con una matriz de significados históricamente posibles o suspendidos» (Ebert, próximamente, b). En otras palabras, la diferencia es politizada situándola en conflictos históricos y sociales reales en lugar de ser simplemente contradicciones textuales o semióticas.

El posmodernismo de resistencia no abandona la indecidibilidad o la contingencia de todo lo social; por el contrario, la undecidibilidad de la historia es concebida como relacionada con la lucha de clase, la institucionalización de las relaciones asimétricas de poder y privilegio, y la forma en que las consideraciones históricas son contestadas por los diferentes grupos (Zavarzadeh y Morton 1991; Giroux 1992; McLaren y Hammer 1989). Sobre este tema Ebert indica: «Necesitamos articular una teoría de la diferencia en la que la pérdida diferida y diferente de significantes no es considerada como el resultado de la inmanente lógica del lenguaje sino como el efecto de los conflictos sociales que atraviesan la significación» (199 1 b: 118). En otras palabras, ver la diferencia como una simple textualidad, como un espacio formal, retórico, en el que la representación narra su propia trayectoria de significación, e implica ignorar las dimensiones sociales e históricas de la diferencia. Ebert plantea este punto como sigue:

> Una analítica posmoderna de la diferencia nos permitiría ir más allá de la teoría de la diferencia como experiencia cosificida, y criticar la producción histórica, económica e ideológica de la propia diferencia como una serie resbaladiza de relaciones por las que se lucha y que producen las significaciones y las subjetividades por las que vivimos y mantenemos las relaciones sociales existentes.
>
> (1991b:118)

La autora describe más adelante el posmodernismo de resistencia como una política de la diferencia, como una teoría de la práctica y una práctica de la teoría:

> Una crítica cultural posmoderna de resistencia -cuestionando la semiosis política de la cultura- sería una práctica política de oposición producida a través de la actividad de la lectura, de dar sentido a los textos culturales. Sin embargo, la oposición no yace dentro de un texto o un individuo -en otras palabras, no es inherente a él- sino que se produce fuera de la práctica de la crítica misma. Además, la crítica siempre es previamente interpelada en las posiciones hegemónicas de la cultura, y la contestación deriva no de alguna voluntad de resistencia, sino que se produce de nuevo mediante la práctica de la crítica. (1991b:129)

El posmodernismo de resistencia toma en consideración tanto el nivel macropolítico de la organización estructural como el nivel micropolítico de las manifestaciones de opresión diferentes y contradictorias como una forma de analizar las relaciones globales de opresión. Por ello, presenta un considerable grado de afinidad con lo que Scott Lash (1990) ha denominado «posmodernismo orgánico», que intenta ir más allá del escepticismo epistémico y del nihilismo explicatorio para ocuparse de los temas relacionados no sólo con la comodificación del lenguaje, sino también con la comodificación del trabajo y de las relaciones sociales de producción. Según Lash, intenta reintegrar lo cultural en el entorno material natural. Desde esta perspectiva, la racionalidad no es panhistórica o universal, sino que está siempre en determinadas comunidades de discurso. Además, el posmodernismo orgánico argumenta que el alto modernismo articula la realidad en una forma que suele servir como cobertura para validar un universo cartesiano de partes discretas desconectadas de la gran economía del poder y el privilegio. En otras palabras, el alto modernismo es acusado de colapsar la diferencia en la no fácil armonía que conocemos como privilegio blanco patriarcal —un privilegio inexorablemente ligado con el nacionalismo, el imperialismo, y el Estado.

MULTICULTURALISMO Y CRÍTICA POSMODERNA

En esta sección quiero aportar una perspectiva posmodernista crítica o de resistencia para referirme al tema del multiculturalismo. Desde mi punto de vista, el tema clave para los educadores críticos es desarrollar una pedagogía y un currículum multicultural que atienda a la especificidad (en términos de raza, clase, género, orientación sexual, etc.) de la diferencia (que está de acuerdo con el posmodernismo lúdico) a la vez que dirija a la comunidad de diversos otros bajo la ley en relación a los referentes guías de la libertad y la liberación (que está de acuerdo con el posmodernismo de resistencia).

Según Rosemary Hennessy (1993), la diferencia debe ser discutida des-

de una perspectiva feminista materialista como una forma de significación ideológica. Su trabajo, fuertemente influido por el feminismo francés, el neomarxismo, y la teoría de la hegemonía de Gramsci, intenta replantear el significado de la diferencia fuera de sus formas empiricistas de captura y una hermenéutica neoformalista posmoderna, para articular la diferencia como un acto de lectura sintomática, una práctica contrahegemónica crítica. Reescribiendo la materialidad del discurso desde una postura feminista crítica como una forma de ideología, y reimaginando la postura feminista como el sujeto colectivo de la ideología crítica, Hennessy es capaz de reconsiderar las fronteras de la totalidad social en un modo convincente e importante, concibiéndolos como conjuntos de discursos desiguales y contestados en la materialidad de la lucha de clases contra las relaciones sociales explotadoras y opresivas del capitalismo patriarcal. Para Hennessy, así como para Ebert y otros teóricos feministas, las diferencias no son «conexiones esenciales» sino el producto de «posturas históricas medidas y desiguales» (1993: 99).

Con frecuencia las posturas liberales y conservadoras sobre la diversidad constituyen un intento de ver la cultura como un bálsamo tranquilizador -las *secuelas* del desacuerdo histórico- algo mítico presente en el sueño burgués en el que las irracionalidades del conflicto histórico han sido suavizadas. Esta visión de la cultura es profundamente deshonesta. Las posturas liberales y conservadoras sobre la cultura también asumen que la justicia ya existe y sólo se necesita repartirla equitativamente. Sin embargo, tanto los profesores como los estudiantes deben darse cuenta de que la justicia no existe simplemente porque existe la ley. La justicia necesita ser creada continuamente, se debe luchar constantemente por ella. La cuestión que yo planteo a los profesores es ésta: ¿los profesores y los trabajadores sociales tiene acceso a un lenguaje que les permita criticar suficientemente y transformar las prácticas culturales y sociales existentes que son definidas por los liberales y los conservadores como democráticas? Atzlán puede esperarnos, pero como presagian los acontecimientos en Chiapas, nuestra llegada no se dará sin la lucha revolucionaria.

EL SUJETO SIN PROPIEDADES

El posmodernismo crítico nos proporciona una forma *de* comprender las limitaciones de un multiculturalismo atrapado en la lógica de la democracia que se halla bajo el dominio del capitalismo tardío. Una de las perversiones clandestinas de la democracia ha sido la forma en que los ciudadanos han sido invitados a vaciarse a sí mismos de toda identidad étnica o racial, de manera que, presumiblemente, aparecerán todos desnudos ante la ley como *unvermógender*. Otros, en efecto, ciudadanos, son in-

vitados a convertirse en poco más que consumidores desencarnados. Como señala Joan Copjec:

> La democracia es el cualificador universal por el que Norteamérica —el «pote de mezclas», la «nación de inmigrantes»— se constituye como una nación. Si se puede decir que todos nuestros ciudadanos son norteamericanos, no es porque compartimos todas las características positivas, sino más bien porque se nos ha dado a todos el derecho de *despojarnos* de esas características para presentarnos como desencárnados ante la ley. Me despojo de mi identidad positiva, y así soy un ciudadano. Ésta es la peculiar lógica de la democracia.
>
> (1991: 30)

Renato Rosaldo (1989) se refiere a este proceso diciendo que es un «desnudarse cultural» en el que los individuos son desnudados de sus culturas para pasar a ser ciudadanos norteamericanos «transparentes». Mientras la ubicación encarnada y en perspectiva de la identidad de cualquier ciudadano tiene un efecto innegable en lo que puede ser dicho, la democracia sin embargo ha creado identidades formales que dan la ilusión de una identidad a la vez que borran la diferencia. David Lloyd (1991: 70) identifica esta práctica cultural como la formación del «sujeto sin propiedades». Dado que los dominados son invitados a despojarse de sus identidades positivas, los dominadores inconscientemente sirven como el principio regulador de la misma identidad por virtud de su propia indiferencia.

La universalidad de la postura del dominador se logra gracias a su indiferencia literal y se «vuelve representativa como consecuencia de ser capaz de coger el lugar de cualquiera, de ocupar cualquier lugar, de una pura intercambiabilidad» (Lloyd 1991: 70). Dicho sujeto sin propiedades gobierna la distribución de la humanidad en lo local (nativo) y en lo universal asumiendo la «omnipresencia global del europeo blanco» quien, a su vez, se convierte en la «idea reguladora de la cultura contra la que se define la multiplicidad de culturas locales» (pág. 70). Lloyd indica que la dominación ejercida por el sujeto blanco y universalizado «es virtualmente autolegitimada ya que la capacidad de estar presente en todas partes se convierte en una manifestación histórica de la aproximación gradual del hombre blanco a la universalidad que representa por todas partes» (pág. 70).

En contra de esta peculiar lógica de la democracia, el posmodernismo de resistencia argumenta que los individuos siempre necesitan *repensar la relación entre identidad y diferencia.* Necesitan entender su etnicidad en términos de una política de ubicación, de posicionamiento, o de enunciación. Stuart Hall argumenta que «no hay enunciación sin posicionamiento. Uno tiene que posicionarse a sí mismo en *alguna parte* para poder decir algo» (1991: 18). La propia identidad, sea negra, blanca o latina, tiene que ver con el descubrimiento de la construcción de «nuevas etnicidades» o de «etnicidades emergentes». Con este descubrimiento se vincula la

> necesidad de honrar las historias escondidas de las que... [la gente]... proviene. Necesitan comprender y revalorar las tradiciones y las herencias de la expresión cultural y la creatividad. Y en este sentido el pasado no es sólo una postura desde la que hablar, sino que es también un recurso absolutamente necesario en lo que uno tiene que decir... Así, la relación del tipo de etnicidad a la que me estoy refiriendo con el pasado no es simple o esencial -es una relación construida-. Es construida en la historia, en parte es construida políticamente. Es parte de la narrativa. Nos contamos a nosotros mismos las historias de las partes de nuestras raíces para así entrar en contacto, creativamente, con ellas. Así, este nuevo tipo de etnicidad -las etnicidades emergentes- tiene una relación con el pasado, pero es una relación que se da en parte a través de la memoria, en parte a través de la narrativa, una relación que ha de ser recuperada. Es un acto de recuperación cultural.
>
> (Hall 1991: 18-19)

Aunque el discurso del multiculturalismo ha tendido a oponerse a la exclusividad jerárquica con argumentos a favor de la inclusividad no restringida (Wallace 1991: 6), una crítica posmoderna de resistencia problematiza más adelante el tema de la exclusión y la inclusión articulando una nueva relación entre la identidad y la diferencia. Una articulación de la diferencia posmodernista de resistencia no sólo puede teorizar un lugar en el que los grupos marginados *puedan* hablar de, sino que también puede proporcionar a los grupos un lugar desde el que ir *más allá* de una identidad étnica esencializada y estrecha, ya que también tienen una apuesta en las condiciones globales de igualdad y de justicia social (Hall 1991).

Homi Bhabha (199 1 b, 1990c) ha articulado una importante distinción entre «diferencia» y «diversidad». Trabajando desde una perspectiva postestructuralista, Bhabha rompe con la versión sociodemocrática del multiculturalismo en el que la raza, la clase y el género son moldeados en una concepción consensual de la diferencia y ubica su trabajo en la versión democrática radical del pluralismo cultural que reconoce el carácter esencialmente contestado de los signos y de los aparatos significadores que la gente utiliza en la construcción de sus identidades (Mercer 1990: 8).

Bhabha es crítico ante la noción de diversidad utilizada en el discurso liberal para referirse a la importancia de las sociedades democráticas y plurales. El autor argumenta que junto con la diversidad llega una «norma transparente» contruida y administrada por la sociedad «anfitriona» que crea un falso consenso. Esto es así porque el aparato normativo que ubica la diversidad cultural sirve al mismo tiempo para *contener* la diferencia cultural: el «universalismo que paradójicamente permite la diversidad enmascara las normas etnocéntricas» (Bhabha 199 1 b: 208). Por otro lado, las diferencias no siempre buscan el consenso sino que con frecuencia son inconmensurables. La cultura, como un sistema de diferencia, como una actividad de formación de símbolos, debe ser vista, a los ojos de Bhabha,

como «un proceso de translaciones» (1990a: 210). A esto le sigue la observación de que mientras las culturas no puedan ser reducidas a simples juegos textuales irregulables, tampoco existen como formas indesplazables en el sentido de que poseen «un momento previo totalizado de ser o significar-en esencia» (1990a: 210).

En este sentido, la «otredad» suele ser interna a la actividad de formación de símbolos de esa cultura y quizás es mejor hablar de cultura como una forma de «hibridismo». Como se indicó en el capítulo 3, en este hibridismo, existe un «tercer espacio» que permite que emerjan otras posturas discursivas -para resistir a los intentos de normalizar lo que Bhabha llama «el momento colonial de tiempo-retrasado-» (1991a: 211). Este «tercer espacio» abre posibilidades para nuevas estructuras de autoridad, y nuevas vistas y visiones políticas. La identidad desde esta perpectiva siempre es una arbitraria, contingente, y temporal saturación de la identificación y el significado. La distinción de Bhabha clarifica por qué personas como Ravitch, Bloom, Hirsch y Bennett son tan peligrosas cuando hablan sobre la importancia de construir una cultura común. ¿Quién tiene el poder de ejercer el significado, de crear la base desde la que se defina la «otredad», de crear las identificaciones que invitan a cerrazones sobre significados, interpretaciones y tradiciones?

He sugerido aquí que los multiculturalismos liberal y conservador lo son realmente sobre la política de asimilación; los dos asumen que vivimos realmente en una cultura común igualitaria. Dicha concepción de la diferencia implica, como indica Iris Marion Young (1990: 164), «entrar en el juego después de que las reglas y los estándares hayan sido fijados, y tener que probarse uno mismo en función de esas reglas y estándares» -que no son fijados como culturalmente y experiencialmente específicos entre el conjunto de la ciudadanía, ya que en una democracia pluralista los grupos privilegiados han obstruido sus propias ventajas evocando el ideal de una humanidad común de autoafirmación universal, neutral y no ubicada en la que todos pueden participar alegremente, al margen de las diferencias de raza, clase, edad u orientación sexual-. El posmodernismo de resistencia, en concreto, desmonta dicha noción de humanidad común explorando la identidad en el contexto del poder, el discurso, la cultura, la experiencia y la especificidad histórica.

LA DIFERENCIA Y LA POLÍTICA DE SIGNIFICACIÓN

El posmodernismo de resistencia ha sido especialmente significativo en la reformulación del significado de la diferencia como una forma de significación. Las diferencias desde esta perspectiva no constituyen zonas claramente demarcadas de experiencia autointeligible o una unidad de

identidad como se da en las formas de pluralismo cultural más conservadoras y liberales. En cambio, las diferencias son entendidas mediante una política de significación, es decir, mediante prácticas significadoras que son reflexivas y constitutivas de relaciones económicas y políticas prevalentes (Ebert 199 1 b). En contra de la concepción multiculturalista conservadora de la diferencia como «obviedad cultural autoevidente», como una « marca de pluralidad», o «las zonas de experiencia cuidadosamente marcadas -la presencia privilegiada- de un grupo, de una categoría social contra otra que cultivamos con fe y reproducimos en nuestros análisis», Teresa Ebert define la diferencia como

> culturalmente constituida, hecha inteligible, mediante prácticas significadoras. [Para las teorías posmodernas] la «diferencia» no es una zona de experiencia claramente marcada, una unidad de identidad de un grupo social contra otro, tomado como pluralismo cultural. En cambio, las diferencias posmodernas son relaciones de significantes opuestos.
>
> (1991b: 117)

Los ataques liberales o conservadores al multiculturalismo constituyen una imperfecta política de visión; trabajan para pasar por encima de las líneas erróneas de la diferencia, historizando incorrectamente las contradicciones epistemológicas y éticas en las que se inscriben las diferencias. El liberalismo, por ejemplo, simplemente reescribe las prácticas existentes de dominación intentando gestionar las contradicciones en una política de la diferencia, antes de todo, mediante la negación de la existencia de dichas contradicciones. Las diferencias no están vinculadas a estructuras asimétricas de poder y de privilegio en la amplia formación social. Los enfoques liberales de la diferencia constituyen, además, una forma de pluralismo de gestión en crisis en el que las fronteras de la pluralidad son reconocidas como índices de interés cultural. Así, al final de estos enfoques no logran explorar cómo las disposiciones sociales capitalistas y la economía patriarcal están implicadas en las políticas de raza, clase, género y sexualidad en formas que vienen determinadas por los patrones políticos y sociales de producción y de consumo -patrones que, a su vez, traicionan sus propios niveles de especificidad y de periodización-. Las diferencias se producen en función de la producción ideológica y de la recepción de los signos culturales. Como Zavarzadeh y Morton señalan: «Los signos no están eternamente predeterminados ni son panahistóricamente indecibles: en cambio son "decididos" o considerados "indecidibles" en el momento de los conflictos sociales (1990: 156). La diferencia no es una «obviedad cultural» como lo blanco *versus* lo negro o lo latino *versus* lo europeo o lo angloamericano; en cambio, las diferencias son construcciones históricas y culturales (Ebert 1991b).

Una crítica posmodernista de resistencia puede ayudar a los profesores a explorar las formas en que los estudiantes están diferenciadamente sujetos a inscripciones ideológicas y a discursos de deseo múltiplemente organizados mediante una política de significación. Las identidades de los estudiantes son producidas por un tipo de ventriloquia en el que hay criaturas de los lenguajes y los conocimientos que los estudiantes han heredado y que inconscientemente ejercen un control sobre su pensamiento y su comportamiento. Como señala James Donald (en prensa) las normas sociales suelen aparecer a la superficie como deseos personales y provocadores de culpa, ya que han pasado por un proceso que Foucault denomina «doblaje». Donald indica que las

> normas y prohibiciones instituidas en las tecnologías sociales y culturales son plegadas en el inconsciente de manera que no «salen a la superficie» en forma de «deseos personales» sino en una compleja e impredecible dinámica de deseo, culpa, ansiedad y desplazamiento. Los sujetos tienen deseos que no quieren tener; los rechazan al precio de la culpa y la ansiedad.

Aunque los sujetos son prisioneros invariables de un monopolio masculino del lenguaje y la producción de conocimiento (Grosz 1990: 332), también son agentes activos capaces de ejercitar acciones históricamente deliberadas en y sobre el mundo (Giroux 1992). Por supuesto, el punto radica en que el conocimiento consciente no es exhaustivo ni de la identidad ni de la acción. Debemos reconocer lo que no es tan obvio sobre cómo la diferencia es constitutiva de la identidad y de la acción.

El hecho de intentar abandonar todos los vestigios de la cultura dominante en la lucha por la identidad puede conducir a una búsqueda fútil de las raíces premodernas que a su vez conducen a un nacionalismo estrecho, como es el caso de lo que Hall llama la «vieja etnicidad». El hecho de negarse a intentar descolonizar la propia identidad en medio de la prevalente hegemonía ideológica y cultural puede servir como una capitulación a la asimilación y la pérdida de formas de acción histórica crítica. Debemos buscar una visión del multiculturalismo y la diferencia que vaya más allá de la lógica de la asimilación y la resistencia. Hacer una llamada al multiculturalismo no es, en palabras de Trinh T. Minh-ha,

> sugerir la yuxtaposición de varias culturas cuyas fronteras permanecen intactas, no significa suscribir una actitud blanda del tipo «pote de mezclas, que nivele las diferencias. [La lucha por una sociedad multicultural] yace, en cambio, en la aceptación intercultural de riesgos, retrocesos inesperados, y complejidades de relación entre la ruptura y la cerrazón.

¡TOTALIZAR SIEMPRE!

En este apartado quiero centrar mi análisis del multiculturalismo en el concepto de totalidad introducido en el capítulo 1. Me gustaría enfatizar que aunque los educadores deben afirmar los conocimientos «locales» de los estudiantes sobre las ubicaciones sociopolíticas y étnicas, el concepto de totalidad no debe ser abandonado del todo. No todas las formas de totalización son democráticamente eficientes. No todas las formas truncan, oprimen y destruyen el pluralismo. Como indica Fredric Jameson:

> Las luchas sociales (...) son efectivas sólo hasta que permanecen como figuras o alegorías de algunos sistemas más amplios de transformación. La política tiene que operar simultáneamente en los niveles micro y macro; una modesta restricción a las reformas locales en el sistema parece razonable, pero suele resultar políticamente desmoralizante.
>
> (1989a: 386)

George Lipsitz recalca esta idea, argumentando que aunque la totalidad puede dar violencia a la especificidad de los acontecimientos, su rechazo probablemente «oscurecería las conexiones reales, las causas y las conexiones -atomatizando los acontecimientos comunes en accidentes y en un juego repetido inacabable- [y que] sólo reconociendo el legado colectivo de acciones e ideas humanas acumuladas podemos juzgar las afirmaciones de verdad y de justicia de cualquier historia» (1990: 214).

Sin una visión compartida (aunque contingente o provisional) de comunidad democrática, nos arriesgamos a endosar luchas en las que las políticas de diferencia colapsan en nuevas formas de separatismo. Como indica Steven Best, los postestructuralistas destruyen correctamente los «todos» esencialistas y represivos, ya que no suelen ser capaces de ver lo grave que puede ser la valorización de la diferencia, la fragmentación y el antagonismo. Esto es especialmente cierto en el caso del posmodernismo lúdico. Best escribe:

> La segunda cara de la tiranía del todo es la dictadura de los fragmentos... [S]in algún concepto opositivo y normativo de totalidad para contrarrestar el énfasis postestructuralista/posmoderno en la diferencia y la discontinuidad, nos vemos abandonados a una serie de individualismos pluralistas y a la supremacía de los valores competitivos sobre la vida comunal.
>
> (1989: 361)

Como he indicado en el capítulo 1, lo que sí debe ser abandonado es el uso reductivo de la totalidad, no el concepto de totalidad en sí mismo.

Teresa Ebert (próximamente, b) argumenta que debemos reafirmar el concepto de totalidad no en el sentido hegeliano de una unidad orgánica,

unificada, opresiva, sino más bien «como un sistema de relaciones y una estructura de diferencia sobredeterminada». La diferencia debe ser comprendida como contradicciones sociales, como diferencias en relación, y no como una diferencia flotante desubicada. Los sistemas de diferencias, señala Ebert, siempre implican patrones de dominación y relaciones de opresión y explotación. Por ello, nos debemos ocupar de las economías de relaciones de diferencias en las totalidades históricamemnte específicas que siempre están abiertas a la contestación y a la transformación. Como estructuras de diferencia que son siempre múltiples e inestables, las relaciones opresivas de las totalidades (sociales, económicas, políticas, legales, culturales, ideológicas) pueden siempre ser retadas en una pedagogía de la liberación. Ebert afirma que las totalidades no se deberían confundir con la noción de metanarraciones universales de Lyotard.

La totalidad y la universalidad debería ser rechazada sólo cuando son usadas injustamente y opresivamente como justificaciones globales del pensamiento y de la acción que abrazan y abarcan todo, para asegurar el régimen de verdad opresivo. Necesitamos retener algún tipo de base ética, moral y política -aunque provisional- desde donde negociar entre múltiples intereses. En este tema es crucial la importante distinción entre metanarraciones universales (narraciones dominantes) y narraciones metacríticas. La crítica posmodernista de resistencia repudia la necesidad o la elección de cualquier narración dominante porque las narraciones dominantes sugieren que sólo existe una esfera pública, un valor, una concepción de justicia que triunfa por encima de las otras. El posmodernismo de resistencia, por el contrario, sugiere que «diferentes esferas y concepciones rivales de justicia deben ir acompañadas» (Murphy 1991: 124). En otras palabras, «lo comunitario, lo liberal o social democrático, lo desarrollador liberal o humanista, lo radical y lo romántico deben hallar las formas de vivir juntos en el mismo espacio social» (pág. 124). Esto no significa que se deba intentar comprimirlos en una pulpa cultural homogénea, sino que sugiere que debe haber una multiplicación de justicias y una concepción pluralista de la justicia, la política, la ética y la estética.

De nuevo, la cuestión crucial aquí hace referencia a la noción de *totalidad.* Aunque yo rebatiría una gran narrativa, creo que existe un metadiscurso primario que, de hecho, podría ofrecer un compromiso *provisional* con los discursos del otro de forma que puedan ser unificados sin dominación y que puedan proporcionar discursos suplementarios. Ésta es la narración metacrítica de derechos o de libertad. Peter Murphy distingue entre un discurso dominante y un metadiscurso, argumentando que «un discurso dominante quiere imponerse a sí mismo en todos los demás discursos -él es el progresista, ellos son los reaccionarios; él es correcto, ellos son erróneos-. Por otro lado, un metadiscurso pretende comprender la so-

ciedad como una *totalidad»* (1991: 126). Murphy, al igual que Ebert, discute el rechazo lyotardiano de la gran narración de emancipación. En su lugar, acepta la idea de totalidad que establece Charles Jencks. Vale la pena señalar esta distinción:

> Jencks, siguiendo a Venturi, argumenta que el posmodernismo se ocupa de la complejidad y la contradicción y, precisamente porque se ocupa de la complejidad y la contradicción, tiene una obligación especial con el todo. No es el «todo armonioso» del clasicismo canónico, sino el «todo difícil» de un mundo pluralizado y multidimensional. Según Jencks, el posmodernismo está implicado en la sintetización de un «todo difícil» a partir de diferentes fragmentos, referencias y enfoques. Su verdad no radica en una parte, sino, como indica Venturi, *en su totalidad o en las implicaciones de la totalidad.*
>
> (Murphy 1991: 126; cursiva en el original)

Aquí no estoy reafirmando o reescribiendo la totalidad como un sinónimo de la economía política o sugiriendo que el posmodernismo crítico resiste la narración de la ubicación o abandona las luchas locales. No estoy planteando una contestación maniquea entre el *méta récits* de liberación y de justicia social y la polivocalidad *y* el posicionamiento de un enfoque antifundacional de la diferencia. También quiero aclarar que no estoy utilizando el concepto de «totalidad» para referirme a un acto de generalización desde la ley de inteligibilidad de un fenómeno al nivel de todo fenómeno social o cultural (Zavarzadeh y Morton 1991). Tampoco lo estoy usando para referirme a una plenitud olvidada, o a una experiencia aurática formalizada, o a un mundo pasado que necesita ser recuperado por motivo de alguna nostalgia noble. En cambio, estoy utilizando el concepto de «totalidad» en el modo en que Zavarzadeh y Morton (1991) han descrito como «global». La comprensión global es una «forma de explicación que es *relacional y transdisciplinar* y que produce una consideración de los "efectos-de-conocimiento" de la cultura *relacionando* varias series culturales» (pág. 155). Es una forma de indagación que intenta orientar sobre cómo la crítica posmoderna lúdica sirve como estrategia de la contención política, privilegiando formas de análisis «local» que centran el sujeto en la experiencia como el lugar arquimediano de la verdad y propone a la ideología como el único «lector» de la experiencia.

El conocimiento global o relacional señala la existencia de una lógica de dominación subyacente en las prácticas significantes que constituyen los productos culturales del capitalismo tardío, y por esta razón se manifiesta en contra de la destitución del conocimiento por parte del posmodernismo lúdico como integrador y político, dada la supuesta inconmensurabilidad de los fenómenos culturales, políticos y económicos. Va más allá del cognitivismo y del empiricismo de la industria del conocimiento

dominante desposeyendo a los individuos de su sentido imaginario de autointeligibilidad de la experiencia. Además, revela que la *différance* no es una condición inherente a la textualidad sino un efecto histórico socialmente sobredeterminado que adquiere su tropicidad sólo en los modos dados de inteligibilidad histórica y cultural. Zavarzadeh y Morton argumentan que

> en el espacio lúdico de lo juguetón, las relaciones sociales de producción son planteadas no como históricamente necesarias sino como sujetas a las leyes de la oportunidad y la contingencia. En la destrucción lúdica la oportunidad y la contingencia desempeñan el mismo rol ideológico que la diferencia «nativa» (por ej., no lógica, aleatoria, enigmática) juega en los discursos humanistas tradicionales. Ambos proponen un campo social más allá del alcance de la lógica de la necesidad y la historia.
>
> (1991: 194)

El posmodernismo de resistencia ofrece a los profesores que trabajan en educación multicultural un medio de cuestionar la ubicación, la posicionalidad y la especificidad del conocimiento (en términos de la ubicación de raza, clase y género de los estudiantes) y de generar una pluralidad de verdades (en lugar de una verdad apodíctica construida en torno a la norma invisible del eurocentrismo y de la etnicidad blanca), al mismo tiempo que sitúa la construcción de significado en términos de intereses materiales que funcionan en la producción de «efectos de verdad» -es decir, en la producción de formas de inteligibilidad y de prácticas sociales-. Consecuentemente, los profesores que trabajan en un posmodernismo de resistencia son capaces de cuestionar las asunciones políticas y las relaciones de determinación sobre las que se fundan las verdades sociales tanto en las comunidades en las que éstas funcionan como en la sociedad en general de la que son una parte. Por el contrario, el posmodernismo lúdico efectivamente enmascara la relación entre los discursos dominantes y las relaciones sociales que justifican mediante una lectura inmanente de los textos culturales (leyendo textos en sus propios términos) en la que su coherencia interna y formal adquiere prioridad sobre las relaciones sociales de su producción. De hecho, Zavarzadeh y Morton van más lejos y sugieren que el posmodernismo lúdico ganó posiciones en el mundo académico justo en el mismo momento en que al capitalismo pasó a ser desterritorializado y multinacional. En efecto, los autores están argumentando que la crítica posmoderna lúdica ha suprimido las formas de conocimiento que «podrían explicar la transterritorialidad multinacional del capitalismo y sus fenómenos afiliados» (Zavarzadeh y Morton 1991: 163).

Visto desde una perspectiva de la construcción de una comprensión re-

lacional o global, la idea de organizar una crítica posmoderna en torno a los referentes de libertad y de emancipación es un intento de evitar una lógica unificadora que monolíticamente suprima o cancele el significado. Por otro lado es un esfuerzo determinado a retener y a comprender el «todo difícil» de una sociedad pluralista y global. Es adoptar una postura en contra de pluralistas reaccionarios como William Bennett, Diane Ravitch y Allan Bloom, que abrazan y defienden la idea de una cultura común armoniosa.

He intentado argumentar que para tener una narrativa liberadora que nutra nuestra pedagogía, los educadores deben afrontar el concepto de totalidad. La idea de una «proyección fálica» de la narrativa dominante en el *telos* del destino histórico debe ser desacreditada, ya que la idea de totalidad, como temporalidad no homogénea sino heterogénea, debe ser recuperada. Los conceptos de totalidad y de infinito deben ser colocados dialécticamente en toda pedagogía de la liberación. Emmanuel Levinas (1969: 25) indica que la idea de infinito lleva a la subjetividad desde el juicio de la historia a declararla lista para juzgar en todo momento» (citado en Chambers 1990: 109). ¿No es precisamente esto lo que Frantz Fanon intentaba describir cuando nos animaba a *totalizar infinitamente* como un acto comunicativo? (Taylor 1989: 26). Para mí, los espacios para reescribir las narraciones dominantes llegan a ser, por el mismo hecho de la paciencia del infinito, la diacronía del tiempo que, como observa Levinas, es producida por nuestra ubicación como sujetos éticos y nuestra responsabilidad con el otro. El problema, por supuesto, es que la delimitación de lo social y la reinvención del yo debe ser comprendida como dialécticamente sincrónica -es decir, no sólo pueden ser concebidas como no relacionadas o como sólo marginalmente conectadas-. Son procesos mutuamente informados y constituidos.

Según Patrick Taylor (1989: 25), el ingrediente esencial para una narrativa de liberación es el reconocimiento de la libertad en la necesidad. En este sentido, la necesidad de libertad se convierte en una *totalización responsable* -no una narración dominante sino un metadiscurso o un discurso de posibilidad- (Giroux 1992). Si hablamos de totalización en el sentido de una narración dominante, nos estamos refiriendo a un tipo de homogenización discursiva, a una prematura cerrazón sobre el significado, a un falso universalismo (lo que Taylor llama una «totalidad ordenada») que conduce a una utopía categórica -es decir, a una u otra inflexión del fascismo-. La totalización infinita, que es un enfoque asintomático, se refiere a una utopía hipotética o provisional. Como indica P. B. Dauenhauer (1989) la adhesión hipotética a la representación utópica debe ser distinguida de la adhesión categórica. El adherirse a la ideología o a la utopía categóricamente es una forma de «infinito malo» negando las alternativas a la realidad presente. Por supuesto, al decir esto se debe prestar

atención a las diferencias estructurales específicas que existen hoy en varios contextos nacionales.

Los profesores deben insistir en sus enseñanzas (siguiendo a Ernst Bloch 1986) en la adhesión hipotética y provisional y no en la adhesión categórica a la utopía. Paradójicamente, las utopías hipotéticas basadas en la totalización infinita son las más concretas de todas ya que a través de su contenido negativo (por ej., la concreta negación de la dominación) ofrecen *el fin de las totalidades ordenadas.* Patrick Taylor, citando a Jameson, indica que «la última tarea interpretativa es la comprensión de los trabajos simbólicos en relación a la desmitificante narrativa de liberación que se basa en el imperativo de la libertad humana» (1989: 19). Ann Game hace una observación similar cuando ubica la indagación como un «placer disturbador» en el que «los riesgos del infinito, con trazos de locura (...) son preferibles a la seguridad (y, posiblemente, a la mala fe) de la cerrazón» (1991: 191).

Las narraciones de libertad son formas de trascender esos mitos sociales (con sus órdenes narrativas pre-dadas) que nos reconcilian, mediante la resolución de las oposiciones binarias, con vidas de subordinación. Las narraciones de liberación son aquellas que totalizan infinitamente, pero no integrando la diferencia en una identidad ejecutiva monolítica producida por la situación colonial o neocolonial de la modernidad —forzando la diferencia en el silencio precisamente cuando se le pide que hable— (Sáenz 1991: 158). No simplemente niegan la diferencia producida por la identidad escondida en una situación de dominación, porque esto simplemente agota el sostenimiento de la identidad del dominador (Sáenz 1991). Las narraciones de liberación no construyen meramente una identidad que

> vaya en contra de la identidad eurocéntrica; ello sería una mera resurrección del mito racista europeo del «salvaje noble» -un milenarismo al revés, la expresión de una autoinsatisfacción eurocéntrica y una autoflagelación sobre sus propios desencantos con la «modernidad» producidos por su proyecto de «individualismo posesivo».
>
> (1991: 159)

En cambio, las narraciones de liberación señalan la posibilidad de identidades nuevas y alternativas contemporáneas a la modernidad, pero no simplemente invirtiendo sus verdades normativas.

El educador, como agente histórico, se sitúa en la tensión producida por los intentos modernistas y posmodernistas de resolver la contradicción vivida de ser tanto el sujeto como el objeto del significado. Pero nuestra modalidad de análisis crítico debe ir más allá del desplazamiento tropológico de la familiaridad discursiva o del secuestro del significado en el cajellón trasero de la teoría (como es el caso del posmodernismo lúdico).

Los educadores necesitan una narrativa de la liberación que realice una función *metacrítica* -que pueda metaconceptualizar las relaciones de la vida diaria- y esto no sucumbe a la unidad trascendental del sujeto y del objeto o a su fusión transfiguradora (Saldivar 1990: 173). En otras palabras, dichas narraciones potencian una forma de comprensión analítica además de una comprensión dialéctica. Como ha argumentado Enrique Dussel (1980/1985), la analítica alcanza una exterioridad no *a través* de la totalidad (como hace la dialéctica) sino más allá de ella. Sáenz (1991: 162) remarca que «el más allá» del que habla Dussel no debe ser interpretado como un absoluto más allá de todo criticismo (por ej., Dios), sino más bien como un «más allá» que tiene sus raíces «en el centro de la dominación», que es, en el sufrimiento de los oprimidos «entendido en su textualidad colonial». La analítica se puede describir así como una forma de crítica dialéctica «pluritópica» que pretende revelar la comprensión monotópica del eurocentrismo como meramente contingente a sus propias tradiciones culturales (Sáenz 1991).

Mediante una praxis de la totalización infinita, los educadores pueden proporcionar analíticamente una nueva visión del futuro que está contenida en el presente, inmanente en este mismo momento de lectura, en el seno de lo actual. Dicha praxis nos puede ayudar a comprender que las intenciones subjetivas no constituyen el lugar apodíctico de la verdad. Las subjetividades y las identidades de los estudiantes y de los profesores siempre son los artefactos de las formaciones discursivas; es decir, siempre son los productos de los contextos históricos y de los juegos del lenguaje (Kincheloe 1991; Carspecken 1991). Los estudiantes y los profesores son todos actores en las configuraciones narrativas y en los argumentos que ellos no desarrollaron pero que son los productos de las luchas históricas y discursivas que han almacenado en el inconsciente. Los profesores deben aprender a reconocer estos discursos interiorizados y no sólo aquellos que forman la ritualización de sus prácticas de enseñanza, pero que organizan su visión del futuro. Deben recordar también que la acción humana no es un sustrato que los sostiene como las muletas en un cuadro *de* Dalí, sino una *fuerza imperativa.* El teatro de la acción es una *posibilidad.*

La acción se forma a partir de las formas estereotipadas en que las subjetividades han sido alegorizadas por los discursos históricos que han sido colocados en las posiciones subjetivas que los profesores y los estudiantes adoptan. Estos discursos posibilitan y generan diferencialmente formas específicas de práctica. Aunque existe un *logos* inmanente a los discursos que constituyen a los profesores como funcionarios en las modernas tecnologías de poder, esto no significa que los educadores y los trabajadores culturales no puedan promover y hacer tomar conciencia de potencialidades en las condiciones discursivas y materiales de sus propias comunidades. Los educadores tienen un patrimonio de posibilidades desde las

que trabajar. Aunque estas posibilidades afectan a la base del subjetivismo de los profesores, no saturan sus voluntades, ni les impiden luchar contra las limitaciones que imposibilitan la libertad y la justicia. Así, las identidades pueden ser consideradas tanto estructuras móviles como modalidades estructuradas, y como tales son dialécticamente reiniciantes. David Trend habla de este tema cuando enfatiza la importancia de comprender el carácter productivo del conocimiento. Aunque la propia influencia en el proceso de producción del conocimiento es siempre parcial, los trabajadores culturales ejercen una considerable influencia:

> Reconociendo el rol del «sujeto que aprende» en la construcción de la cultura, afirmamos los procesos de acción, de diferencia y, últimamente, de democracia. Sugerimos a los estudiantes y las audiencias que tienen un rol en el hacer de su mundo y que no deben aceptar las posturas de espectadores o consumidores pasivos. Ésta es una postura que reconoce y potencia la atmósfera de diversas opiniones contradictorias, temidas por los conservadores que proponen una «cultura común». Parte de la creencia de que una democracia sana es aquella que es continuamente escrutada y probada.
>
> (Trend 1992: 150)

Para ejercer una influencia sobre la producción cultural debemos encontrar formas de hablar y de actuar fuera del sistema totalizante del pensamiento logocéntrico, creando perspectivas metacríticas y relaciones vinculadas con el imperativo de un proyecto unificado (en el sentido de Sartre). Los educadores deben salir de las mezclas y los restos de lenguajes —la multiplicidad de voces estereotipadas que ya pueblan su vocabulario y que llenan todos los espacios lingüísticos disponibles— para encontrar diferentes formas de afrontar o de mediar lo real. Los educadores y los trabajadores culturales deben cruzar las fronteras hacia zonas de diferencia cultural, en lugar de construir subjetividades que simplemente se reafirman como formas monádicas de totalidad facilitadas por las éticas consumistas y por la lógica del mercado (Giroux 1992). Esto implica desarrollar una teoría mucho más efectiva para comprender la pedagogía en relación a los logros del poder en los amplios con textos de las articulaciones de raza, clase y género. Significa avanzar una teoría que no eleve al profesor-otro como el individuo conocedor y devalúe al estudiante al nivel de una identidad desconocedora y objetificada. Los estudiantes no deben ser construidos como el ideal zombificado «siempre listo» abierto a la manipulación por la pasiva adquisición del *statu quo.* No deberíamos dejar pasar la oportunidad de teorizar a profesores y estudiantes como agentes históricos de resistencia.

PEDAGOGÍA CRÍTICA: ENSEÑANZA PARA UNA CIUDADANÍA HÍBRIDA Y UNA SOLIDARIDAD MULTICULTURAL

El posmodernismo de resistencia ha destacado principalmente en el desarrollo de nuevas formas de praxis pedagógica implicadas en repensar las políticas educativas en una sociedad multicultural (Giroux 1991; Melaren y Leonard 1993; Aronowitz y Giroux 1991). Es especialmente significativo el concepto de Giroux de «pedagogía fronteriza» que permite a los educadores afirmar v legitimar los significados locales y las constelaciones de significado que provienen de determinadas comunidades discursivas, pero al mismo tiempo cuestionan los intereses, las ideologías y las prácticas sociales a los que dichos conocimientos sirven cuando son vistos desde la perspectiva de economías más globales de poder y de privilegio.

Una pedagogía formada significativamente por el posmodernismo *de* resistencia sugiere que los profesores y los trabajadores culturales deben tomar el tema de la «diferencia» de forma que no repita el esencialismo monocultural de los «centrismos» -anglocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, androcentrismo y otros parecidos-. La necesidad de crear una política de alianza y construcción, de soñar juntos, de una solidaridad que vaya más allá de la condescendencia de, digamos, «la semana de concienciación de la raza», que actualmente sirve para mantender intactas las formas de racismo institucionalizado. La solidaridad ha ser ganada con la lucha, no está centrada en torno a los imperativos del mercado sino que se desarrolla a partir de los imperativos de liberación, de democracia y de ciudadanía crítica.

La noción de ciudadanía ha sido pluralizada e hibridizada, como indica Kobena Mercer, por la presencia de la diversidad de sujetos sociales. Mercer señala que «solidaridad no significa que todo el mundo piensa de la misma manera, sino que se inicia cuando la gente tiene la confianza de discrepar sobre temas de fundamental importancia precisamente porque se "preocupan" de construir una base común» (1990: 68). La solidaridad no es impermeablemente sólida pero depende en cierto grado del antagonismo y la incerteza. Timothy Maliqualim Simone llama a este tipo de solidaridad multirracial «equipada para maximizar los puntos de interacción en lugar de armonizar, igualar o equilibrar la distribución de los cuerpos, los recursos y los territorios» (1989: 191).

Aunque se guardan de privilegiar un falso universalismo, una falsa unidad que niega las escisiones internas del deseo corporal, tanto los profesores como los estudiantes se tienen que abrir a la posibilidad de la «otredad» de manera que la particularidad del ser individual pueda volverse visible en las relaciones de poder y de privilegio. Los estudiantes en especial necesitan ser provistos de oportunidades para idear diferentes montajes del yo, desmantelando y cuestionando los diferentes tipos de segmen-

taridad discursiva que forman sus subjetividades, subvirtiendo estas formas de subjetividad estratificadas y jerarquizadas que codifican la voluntad, y desarrollando formas nómadas de acción individual y colectiva que abran nuevas disposiciones del deseo y nuevas modalidades de estar-en-el-mundo (Grossberg 1988a).

Una pedagogía crítica que adopte el posmodernismo de resistencia debe construir una política de rechazo que pueda proporcionar tanto las condiciones para cuestionar la institucionalización de la igualdad formal basada en los preciados imperativos de un mundo blanco, masculino y anglófono, como para crear espacios que faciliten una investigación de la forma en que las instituciones dominantes pueden ser transformadas de manera que ya no sirvan simplemente de conductos para una motivada indiferencia a la victimización, para una estética euroimperial, para depredaciones de dependencia económica y cultural, y para la producción de relaciones asimétricas de poder y privilegio.

Aquí es importante contestar a la acusación hecha por algunos educadores humanistas liberales de que los profesores sólo deberían hablar por ellos mismos y no por los otros. Aquellos que afirman que los profesores pueden y deben hablar sólo por ellos mismos -una afirmación que como mínimo está implícita en numerosas críticas a la pedagogía crítica- olvidan que «cuando yo "hablo por mí mismo" estoy participando en la creación y en la reproducción de los discursos a través de los que mi propio yo y el de los otros son constituidos» (Alcoff 1991/1992: 21). Linda Alcoff indica que debemos potenciar un *diálogo con* en lugar de *hablar por* otros (aunque esto no nos excluye de hablar por otros en determinadas circunstancias muy restringidas). Partiendo del trabajo de Gayatri Chakravorty Spivak, Alcoff mantiene que podemos adoptar un «hablar al» otro que no esencializa a los oprimidos como sujetos construidos no ideológicamente. Resumiendo a Spivak, Alcoff insiste en lo importante que es que el intelectual «no renuncie a su rol discursivo ni presuma una autenticidad del oprimido pero que permita la posibilidad *de* que el oprimido produzca una "contrasentencia" que pueda así sugerir una nueva narrativa histórica» (Alcoff 1991/1992: 23). Como educadores debemos ser extremadamente cautos en nuestros intentos de hablar por otros, cuestionando si nuestros discursos como acontecimientos nos posicionan como portavoces autoritarios y poderosos de manera que inconscientemente constituyan una reinscripción del discurso de colonización, de patriarcado, de racismo, de conquista -«una reinscripción de las jerarquías sexuales, nacionales y de otros tipos-» (Alcoff 1991/1992: 29). Los educadores también deben evitar una «tolerancia» que adecue la diferencia del otro en nombre del propio autoconocimiento del colonizador y de su creciente dominación. Ésta es una lección que Paulo Freire nos ha enseñado muy bien.

La pedagogía crítica no trabaja hacia un grandioso final de una historia del mundo ideológicamente percibida, sino que intenta hacer comprensible lo indefinido y explorar otros modelos de socialidad y de autofiguración que vayan más allá de las formaciones de lenguaje y las organizaciones sociales dominantes. Al hacerlo, suele ser acusada de mostrarse inaccesible a los profesores comunes. Trinh T. Minh-ha (1991) plantea un aviso explícito contra dichas demandas *de* accesibilidad del lenguaje. La autora escribe que la resistencia al lenguaje de la teoría compleja puede reinstituir el «sentido común» como una alternativa a la teoría -es decir, puede conducir a una nueva dictadura del nativismo preteórico en el que se supone que la experiencia habla por sí misma-. Ser «accesible», escribe Trinh, suele sugerir que

> no se puede utilizar ni el lenguaje simbólico y elíptico, como en las culturas asiáticas, africanas o americanas nativas (porque los oídos occidentales lo suelen asimilar al oscurantismo); ni lenguajes poéticos (porque el lenguaje literal «objetivo» tiende a a indentificarlo con el esteticismo «subjetivo»). El uso *de* un lenguaje dialógico analítico también es rechazado (porque la visión del mundo dominante difícilmente puede aceptar que en las políticas de representación de la marginalidad y la resistencia quizás st_ tenga que hablar como mínimo dos cosas diferentes a la vez).
>
> (1991: 228)

Trinh indica además, siguiendo a Isaac Julien, que la resistencia a la teoría se encarna en la resistencia de la gente blanca a la complejidad de la experiencia negra. Dicha resistencia no sólo muestra la ilusión de que exista un lenguaje natural y autoevidente, sino que también conduce a formas de racismo y de intolerancia y a la política de exclusión. Las «experiencias diversamente híbridas de las sociedades contemporáneas heterogéneas son negadas» por esta forma de pensamiento binario que reduciría los lenguajes de análisis a formas de claridad blancas y hegemónicas (Trinh 1991: 229).

INTENSIFICAR LO OBVIO Y ACELERAR LO MUNDANO

Una pedagogía que se tome en serio el posmodernismo de resistencia no realiza la asunción natural de que el conocimiento está ontológicamente disponible y de que las diferentes escuelas disciplinarias de pensamiento pueden ser utilizadas para extraer diferentes lecturas de la misma realidad de «sentido común» en un contexto de imparcialidad. En cambio, los discursos que conforman las problemáticas del educador son concebidos como constitutivos de la misma realidad que él o ella intentan com-

prender. Consecuentemente, el aula es el lugar de la propia encarnación del profesor en la disposición ética teórico/discursiva como agente moral y político, y la ubicación como trabajador cultural en una identidad narrativa mayor. Al registrar el importante rol desempeñado por el «lugar» en toda pedagogía crítica, debería quedar claro que no estamos hablando de un medio físico en el que el conocimiento se hace visible dentro de unos límites preordenados y circunscritos, sino más bien del espacio textual que uno ocupa y del espacio afectivo que uno crea como profesor. En otras palabras, la práctica discursiva de «hacer pedagogía» no trata simplemente el conocimiento sin tener en cuenta la forma en que estudiantes y profesores lo adoptan como *una forma de diálogo.* Me estoy refiriendo aquí a la sonoridad múltiple del discurso democrático, no en el sentido de un intercambio intersubjetivo sin trabas, sino más bien retando «la lógica del diálogo como un intercambio lingüístico igualitario». Dicho reto implica cuestionar los intereses ideológicos del orador, las sobredeterminaciones sociales de las declaraciones, y el contexto social en que las declaraciones son tanto históricamente producidas como culturalmente comprendidas (Hitchcock 1993: 7). El conocimiento nunca puede ser considerado como un artefacto cultural o como una posesión que sirve de fuente preimaginaria de autenticidad cultural que invita a un análisis imparcial.

El proyecto de una pedagogía crítica implica poner las leyes de representación cultural cara a cara con sus asunciones de base, sus contradicciones y sus paradojas. También significa animar a los profesores a participar en las culturas afectivas así como intelectuales de los oprimidos, y retar en la línea del «optimismo militante» de Ernst Bloch el quietismo ético y político a la vista de los sermones operantes como la «inestabilidad del progreso» o lo que puede parecer como históricamente inevitable -una perspectiva que conduce al culto del mausoleo-. Los educadores ya no pueden proyectar en los estudiantes-como-otros esa parte de sí mismos que sin miedo ni reparo rechazan o sustraen de sus propias identidades en su intento de convertirse en sujetos unificados -que «separan» la parte de sí mismos que les impide ser todo, ese excedente desfigurado que expulsan para convertirse en blancos o para vivir en la esclavitud de no tener raza, ese doble metafísico que garantiza su propia autonomía-. Desde este punto de vista, la liberación nunca es un relleno encapsulado de un final prefigurado construido en el templo de la memoria, sino la tensión vivida entre la duración de la historia y el discurso de la posibilidad. Reside en un acercamiento al *Aufhebung* -nuestro paso dentro del «todavía no»-, y la búsqueda de la utopía inmanente en la crisis del significado y en las relaciones sociales que la conforman. Se basa también en la conciencia proléptica del límite -la intención liberadora de la voluntad reflexiva capturada en el momento «subjuntivo» del «deber» y desprovista de ilusión metafísica-. Se forma a partir de un intento ético semejante al amor que

Paulo Freire y Che Guevara defienden que constituye la corriente de toda acción revolucionaria.

Los educadores deben hacer algo más que ayudar a los estudiantes a redescribir o a representarse a sí mismos de formas nuevas. Como Sander L. Gilman ha señalado en su estudio sobre los estereotipos de sexualidad, raza *y* locura, «vemos nuestras propias imágenes, nuestros propios espejismos, nuestros propios estereotipos como cualidades encarnadas que existen en el mundo. Y actuamos sobre ellas» (1985: 242). Más concretamente, la pedagogía debe estar disponible a los profesores para capacitarles junto a sus estudiantes para desafiar la esterilidad de la cultura posmoderna utilizando un discurso y una serie de prácticas sociales que no estarán muy satisfechas infundiendo sus pedagogías con el *élan* posmoderno del intelectual lúdico metropolitano, resucitando un pasado nostálgico que nunca puede ser reafirmado, o describiendo el presente simplemente textualizándolo, dejando en su lugar sus jerarquías malignas de poder y de privilegio, sus patologías definitorias. Pero a estos últimos actos sólo estipulan el linaje y sostienen esas relaciones sociales responsables de la misma injusticia contra la que los educadores sociales intentan luchar. Los educadores deben mirar fijamente con audacia dentro del presente histórico y asumir un espacio narrativo en el que puedan ser creadas las condiciones para que los estudiantes expliquen sus propias historias, escuchen atentamente las historias de los otros y sueñen en el sueño de la liberación. La formación de la identidad debe ser comprendida en términos de cómo su propia subjetividad es contextualmente activada en las fuerzas tendenciales de la historia (Grossberg 1992). La exploración de la identidad debe consistir en organizar la propia posición subjetiva en el campo de las múltiples relaciones que deben ser precedidas por una crítica de la hegemonía (San Juan, Jr. 1992: 128). Esto sugiere que los educadores y los estudiantes se deben separar de las «movilizaciones disciplinadas» que regulan sus vidas sociales *y* que rearticulan los lugares de sus inversiones afectivas para crear nuevas estrategias y alianzas de lucha.

Una pedagogía crítica también demanda tácticas políticas y culturales que puedan luchar contra múltiples formas de opresión y alcanzar una cohesión con grupos sociales divergentes que trabajan hacia fines de liberación. Con este objetivo, Chela Sandoval (1991) sugiere que los trabajadores culturales desarrollen «subjetividades tácticas» que ella describe como una forma de conciencia diferencial y de oposición y de praxis contrahegemónica (que ella discute en el contexto del feminismo). La subjetividad táctica capacita a los profesores como agentes sociales para recentrar sus múltiples subjetividades en relación al tipo de opresión que está siendo confrontada y «permite al practicante elegir posiciones tácticas, es decir, romper y reformar autoconscientemente las ataduras a la ideología, actividades que son imperativas para las prácticas políticas y psicológicas que permiten el logro de la coalición a través de las diferencias» (Sandoval 1991: 15).

LA RESISTENCIA COMO «LA CONCIENCIA DE LO MESTIZO» *

La invitación planteada por la pedagogía crítica es dirigir la realidad hacia los requerimientos de un mundo justo —requerimientos que cambian los contextos de justicia cuando cuestionan el significado que está tras dichos requerimientos y descentran, deforman, desorientan y por último transforman las modalidades de autoridad que domestican al otro, que asedian el poder de los márgenes—. Los educadores harían bien en considerar el proyecto de Gloria Anzaldúa (1987) de crear teorías del *mestizaje* que creen nuevas categorías de identidad para aquellos dejados fuera o expulsados de las existentes. Los lugares de nuestra identidad dentro de la posmodernidad son varios. Como buscadores de la liberación, reconocemos el carácter heterogéneo de nuestra inscripción en los textos coloniales de la historia y en los discursos culturales del imperio. Aquellos de nosotros que son *blan*[1] necesitan ser cautos ante la rediseminación de la opresión en nuestros intentos de dar a los otros una «voz». Nuevos lugares de acción están erupcionando en las líneas fronterizas de la inestabilidad cultural, en el acto transgresivo de recordar, y a través de la negativa y la remodernización de la conciencia depredadora en los espacios intermedios de las negociaciones culturales y la traducción. Marcos Sánchez-Tranquilino y John Tagg (1991) se refieren a esto diciendo que es el terreno fronterizo, el espacio «intermedio» que Gloria Anzaldúa llama *la frontera.* Es el espacio de fronteras que fue analizado en el capítulo 3, un espacio que necesitamos volver a visitar no sólo en las teorías fronterizas de los académicos, sino también en las contingencias vividas de la lucha revolucionaria. Las identidades fronterizas están todas por hacer, para adoptar ideas y relaciones a través del conocimiento activado y corporal, un conocimiento emulado en las vidas de Paulo Freire, Rosa Luxembourg, Rosa Parks, Che Guevara, Malcom X, el subcomandante Marcos y de otros, incluyendo a Jesús.

El ritmo de la lucha por la transformación educativa y social ya no puede ser contenido en los impávidos pasos del ejército de trabajadores que marchaban hacia las verjas de hierro de la libertad, ya que se está oyendo en el tempo híbrido de las bandas de pueblos fronterizos; en la corriente espiral de una letra de Aster Aweke Kabu; en los sonidos del *ason* y del *priyé Deyó,* en los polirritmos de percusión del *rap* blanco profético; en las invocaciones a Ogum, Iansá y Obaluaié, en el significado que aparece en los ensordecedores silencios de la vida cultural en los que las identidades son organizadas no meramente por la diversidad sino a través de la diferencia.

* La frase entrecomillada aparece en español en el original [N. de la t.]

Capítulo 8

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y PRAGMATISMO DE LA JUSTICIA'

> ...son tiempos en los que la filosofia no se puede permitir ser una «ciencia alegre», la misma realidad la convierte en mortalmente seria.
>
> (Seyla Benhabib)

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL PRAGMATISMO DE LA JUSTICIA

El colapso económico de la Unión Soviética y su eventual desintegración se ha convertido en el apreciado testimonio de los halcones de la guerra fría en su apasionado veredicto *de* que el capitalismo ha vencido al socialismo debido en parte a la inmanente naturaleza democrática del mercado libre. La orgía de presumida autofelicitación que ha rodeado la retórica de conservadores y liberales en los Estados Unidos ha llevado a muchos a proclamar que la historia está del lado del capitalismo internacional y del liderazgo político de los Estados Unidos. El capitalismo occidental se ha convertido en el solicitante más exitoso de la derecha para determinar el nuevo orden del mundo. Los aparatos culturales de Occidente han mostrado el desmantelamiento del bloque soviético como el triunfo del individualismo sobre la hegemonía del Estado totalitario. La imagen del comunismo ha sido hipertrofiada en la de una *ideologue troleur* global que vive fuera del detrito del capitalismo en los callejones negros del desmenuzante mercado occidental. De hecho, lo que ha sido descrito como la lógica autónoma del mercado libre ha sido acordado como un estatus sacerdotal a pesar del desencarcelamiento que rodea a dichas afirmaciones y a la proliferación de escándalos de corrupción que implican a líderes del gobierno y de los negocios. Aunque el capitalismo produce sus propios límites y crea las condiciones que funcionan inmanentemente en contra de su éxito, sus efectos socialmente reproductivos sobre la enseñanza muestran un pequeño indicativo de disminución en la presente coyuntura histórica. Las escuelas, exitosas como *trompe roed* de gran igualador social, todavía sirven de vigorosos mecanismos de reproducción de la raza dominante, la clase, y las relaciones de género y los valores imperiales del orden sociopolítico dominante.

Aunque es importante reconocer los límites conceptuales del análisis marxista para leer determinados aspectos de la condición posmoderna (como la producción no sincrónica de las desigualdades de raza, de clase, y de género) creo que los principales pilares del análisis marxista permanecen intactos: la primacía de la economía y la identificación de contradicciones y antagonismos que siguen a las cambiantes fuerzas del capitalismo (Nagara 1993), incluyendo los nuevos regímenes de acumulación del capital que reflejan una expansión de la economía informal y de los sectores de servicios. También creo, junto con Lyotard, que la información se convertirá en un componente importante en las luchas globales por el poder y por la ventaja competitiva. Es importante que los educadores críticos no pierdan de vista estos enfoques en sus intentos de incorporar en sus currículums y deliberaciones planteamientos de teóricos sociales continentales que escriben bajo el signo del posmodernismo.

Este capítulo se centra en el trabajo de Jean-Franois Lyotard y en su potencial para repensar la pedagogía crítica -que tiene sus raíces en los análisis marxistas sobre las clases pero que recientemente ha hecho esfuerzos para apropiarse de las lecturas destructivas de las formaciones discursivas, así como determinadas corrientes de postestructuralismo. Enumeremos las ideas centrales de la pedagogía crítica.

Aunque hay ahora muchas articulaciones diferentes de la pedagogía crítica (por ej., la pedagogía freireana, las pedagogías feministas, las pedagogías posmodernistas lúdicas y de resistencia), muchas de ellas endosan en mayor o menor grado los siguientes axiomas: que las pedagogías deberían constituir una forma de criticismo cultural y social; que todo conocimiento está fundamentalmente mediado por relaciones lingüísticas que inevitablemente son constituidas socialmente e históricamente; que los individuos están sincrónicamente relacionados con la sociedad en general a través de relaciones de mediación (familia, amigos, religión, enseñanza formal, cultura popular, etc.); que los hechos sociales nunca se pueden aislar de los valores dominantes ni apartar de las formas ideológicas de producción como inscripción; que la relación entre concepto y objeto, y significado y significante no es ni inherentemente estable ni trascendentalmente fijada y suele estar mediada por circuitos de producción capitalista, de consumo y de relaciones sociales; que el lenguaje es clave en la formación de la subjetividad (conciencia consciente e inconsciente); que determinados grupos en una sociedad son innecesariamente y a menudo injustamente privilegiados por encima de otros y que mientras la razón para este privilegio puede variar enormemente, la opresión que caracteriza a las sociedades contemporáneas se asegura con más fuerza cuando los subordinados aceptan su estatus social como natural, necesario, inevitable o legado a ellos como consecuencia de la casualidad histórica; que la opresión tiene muchas caras y centrarse sólo en una a expensas de las

otras (por ej., opresión de clase *versus* racismo) suele elidir o ocultar la interconexión entre ellas; que nos espera un mundo de relaciones sociales en el que el poder y la opresión no pueden ser entendidos simplemente en términos de un irrefutable cálculo de significado vinculado a las condiciones de causa y de efecto; que la dominación y la opresión están implicadas en la contingencia radical del desarrollo social y en nuestras respuestas a él; N. que las principales prácticas de investigación están general e inconscientemente implicadas en la reproducción de los sistemas de opresión de la clase, la raza y el género (Kincheloe y McLaren, en edición).

Según los críticos, en el aula el significado no es autogenerado. En otras palabras, no está totalmente disponible a la conciencia activa de sujetos autónomos. Tampoco reside en ningún mundo inferior preontológico de felicidad y armonía órfica en el que el poder circula en un universo autocontenido y autorreferenciante. El poder es visto por los críticos como participante en las relaciones entre las personas que están diferenciadamente capacitadas para actuar en virtud de las oportunidades disponibles en función de su raza, su etnicidad, su clase, su género y su orientación sexual. La principal corriente pedagógica simplemente produce aquellas formas de subjetividad preferidas por la cultura dominante, domesticadoras, pacificadoras, armonizadoras de un mundo de separación e incongruencia, y suaviza los aspectos no reglados de la existencia diaria. Al mismo tiempo, las subjetividades de los estudiantes son racionalizadas y acomodadas a los existentes regímenes de verdad. Ver el aula como un lugar contestatorio, como un lugar agónico de discursos en competencia que estructuran lo que es cuestionado y lo que se da por dado no es fácilmente recuperable en una pedagogía que ve el conocimiento como algo externo al discurso humano. Por otro lado, la pedagogía crítica aporta a la arena de las prácticas de enseñanza modalidades de interpretación insurgentes, resistentes e insurreccionales que se establecen para poner en peligro lo familiar, para contestar a las normas legitimadoras de la principal vida social y para considerar problemáticos los marcos discursivos comunes y los regímenes en los que el comportamiento «adecuado», la conducta, y las interacciones sociales son permitidas. La pedagogía crítica intenta analizar y desestabilizar las configuraciones sociales existentes, desfamiliarizar y hacer remarcable lo que a menudo es considerado como lo ordinario, lo mundano, lo rutinario y lo banal. En otras palabras, la pedagogía crítica hace ambigua la complacencia de enseñar bajo el signo de la modernidad, es decir, bajo un signo en el que el conocimiento es considerado como ahistórico, neutral y separado del valor y del poder.

Para el educador criticalista, la acción está estructuralmente ubicada y socialmente inscrita, y aunque cada formación de acción es una imposición arbitraria de significado y de valor, y no un reflejo transparente de yo universal, no se puede negar que las subjetividades son abrumadoramen-

te conformadas por prácticas articulatorias que incluyen las relaciones sociales de producción y de consumo, así como la construcción social de raza, género y sexualidad. Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (Giroux 1983, 1992; McLaren 1993a, 1993b, 1994: Giroux y McLaren 1994; Lankshear y McLaren 1993). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica.

La pedagogía crítica revela cómo los principales enfoques omnipotentes del significado en los establecimientos escolares instan la repetición formalística y formuladora de la igualdad y crean una palabra que ontologiza su propia representación, valorizando su interacción como natural y de sentido común. Evita en la instrucción liberadora el mandato de aceptar lo que es inevitable, de hacer pasar la escasez intelectual por plenitud. La posibilidad es negada en el acto de convertir el presente inerte en un destino social. El resultado es la desmarginación *de* lo político en pedagogía.

No sólo es imposible desvincular la pedagogía de sus relaciones con la política, sino que es teóricamente deshonesto. La creencia de que el conocimiento está separado de la historia, por encima de la política y que es inmune al cuestionamiento ético ha tenido el efecto político de descalificar y de desautorizar las voces de los criticalistas que trabajan en escuelas de educación. Las aulas son emplazamientos culturales complejos que no están listos para la revolución ni para una complicidad fútil con la opresión, pero que poseen el potencial para una práctica transgresiva en la que las identidades son constantemente negociadas: son lugares de contrapresión y contranarración. Los educadores criticalistas ocupan las tierras fronterizas —zonas límite, entre lugares de posibilidades híbridas, sitios de lucha cultural y de cruce que mezclan el significado y el conocimiento, la estética y la política, el hecho y el valor—. Fuera de las tierras fronterizas, estas características o cualidades permanecen claramente demarcadas, separadas fuera y mantenidas aparte por la unificada y predictiva lógica de la identidad del empirismo científico y de la voluntad de totalidad en la ciencia moderna —todo lo que racionaliza la diferencia mediante formas de dominación.

Desde las tierras fronterizas, se ve con más claridad que todo conocimiento, toda conciencia está contaminada por un conocimiento previo que ha desaparecido «oficialmente» pero cuyos restos permanecen en los

enredados arcos del significado previo. Todo conocimiento contiene el resplandor de los mundos perdidos. Todos los sistemas de señales están poblados por interlocutores silenciosos. Los criticalistas trabajan en contra del tradicional rol de los profesores como vigilantes de museo de la mente. Critican la museomización de las aulas como lugares en los que el conocimiento es salvado de sus inicios «primitivos», es admirado en sus estados «avanzados», y montado como dispositivo: en las pizarras, en los centros de lectura, en los laboratorios de lengua, como catecismo visual. Sólo se puede evaluar lo que se puede ver. Incluso las variantes más liberales de la principal corriente pedagógica sólo producen mediante sus prácticas sus propias relaciones de subordinación con respecto a las relaciones sociales y culturales dominantes. Sólo cuenta la forma acabada. Por otro lado, la pedagogía crítica hace temática su propia situación, su propia contingencia, su propia implicación en posturas y prácticas políticas y culturales.

¡*O TEMPORA! ¡O MORES!* PERVERSIDAD Y ENSEÑANZA

La enseñanza capitalista es generalmente perversa. Es perversa precisamente porque

> solicita el deseo no con el propósito de obtener su consentimiento sino con la intención de escondernos la gran carencia mediante el juego de un objeto/respuesta/negativa que, desde este punto *de* vista como mínimo, tiene todas las características del objeto perverso.
>
> (Haineault y Roy 1993: 184)

Lo que la enseñanza esconde en su solicitación de deseo es el campo de la diferencia y la alteridad. Los perversos no pueden tolerar la diferencia por lo que, «en su lugar y en vez de esta diferencia, inventan una imagen cuasidelirante de una no carencia» (pág. 184). Bajo el signo del capitalismo la imagen de la cultura común es cultivada con la pretensión de «evitar aquello que es intolerable y que pertenece al deseo». (pág. 186). En otras palabras, las formas comodificadas de cultura se convierten en «medias verdades que parece intolerable no percibir como absolutas» (pág. 187). Es decir, la cultura se ha convertido en una relación idealizada con un otro imaginario. A la luz de esto tomamos conciencia de la similitud existente entre la enseñanza como una forma de publicidad y el rol de la propaganda:

> El objeto que la publicidad nos ofrece *no es el objeto del deseo, sino una coartada para dejar de desear el objeto...* Consolida el pensamiento colectivo propagando la convicción de que este mundo de libre circulación de bienes con-

> tiene todos los objetos necesarios para satisfacernos. Por ello, gracias a la publicidad ya no es necesario desear.
>
> (Haineault y Roy 1993: 193)

En el sentido de que se permite una publicidad perversa para una cultura común poblada por tina forzada tolerancia a la diferencia, la enseñanza también se convierte con frecuencia en una coartada para no explorar lo otro, para no implicarse en una política de la diferencia. Se convierte en una coartada para no desear. La enseñanza contemporánea desafía a los estudiantes a convertirse en ciudadanos productivos y leales. Mientras los estudiantes son exhortados a «ser todo lo que pueden ser», dicho reto transgresivo -de decir «no» a las drogas y «sí» a los libros, por ejemplo- siempre está situado dentro de una obediencia total a los códigos normativos de conducta y a los regímenes de valor estandarizados. Ésta no es una educación fortalecedora, sino una forma perversa de prohibición en la que al deseo como acción humana no se le permite explorar sus propias posibilidades constitutivas. Los estudiantes son tratados como objetos de consumo a la vez y simultáneamente que se les enseña el valor de convertirse en sujetos consumidores. De esta forma, la enseñanza se transforma en un ritual perverso en el que los estudiantes niegan la posibilidad de su propio destino para seguir siendo subjetivamente compatibles con la modalidad de consumo.

DISOLUCIÓN EN EL PUESTO DE TRABAJO

Según Lyotard, el mismo acto de trabajar tiene lugar en una economía libidinal en la que la esclavitud es investida con una extraña forma de placer experimentada en la destrucción de los cuerpos inorgánicos impuesta por el capital sobre los trabajadores. Siguiendo a Lyotard:

> ¿Y si uno hace *esto* [trabajo], si uno se convierte en esclavo de la máquina, la máquina de la máquina, el destornillador atornillado por él, ocho horas al día, doce en el siglo pasado, es porque uno está forzado a hacerlo, obligado porque se está aferrado a la vida? La muerte no es una alternativa a *eso,* es parte de ello, demuestra que hay una *jouissance* en el mismo. Los ingleses sin trabajo no se convirtieron en trabajadores para sobrevivir, fueron -apretados el cinturón y escupidos encima de mí después- deleitados por el masoquismo y el agotamiento histérico, que conoce quien ha *estado* en las minas, en las fundiciones y en los talleres, en el infierno. Fueron deleitados en y por la insana destrucción de su cuerpo inorgánico que fue algo impuesto sobre ellos, deleitados por la descomposición de su identidad personal que la tradición campesina había construido para ellos, deleitados por la destrucción de familias y pueblos, y deleitados por el nuevo y monstruoso anonimato de los suburbios y de los *pubs* por la mañana y por la noche.
>
> (Citado en Pefanis 1991: 98)

Pefanis describe la «relación prostitutoria impuesta por el capital» que -aunque perversa- no cambia nada «porque, según Lyotard, siempre fue así» (pág. 98). Para Lyotard, empezar una revolución que fue simplemente el reverso de la esfera del poder político y económico sólo da una última validez al capital y sirve para mantener la misma esfera que es responsable de la dominación y de la opresión. Indica que el capitalismo, en su intento de universalizar la intercambiabilidad «crea una *différend* por lo específico, lo no intercambiable, y demás» (During 1990: 123). Simon During capta la perspectiva de Lyotard como sigue:

> lE.11 mismo capitalismo funciona para deshacer la fuerza del orden del discurso. En el capitalismo, el dinero, en lugar del lenguaje, instala la intercambiabilidad como la relación dominante entre los objetos en el mundo. Pero el dinero también es tiempo y seguridad almacenada -se podría añadir, placer almacenado-. Así el capitalismo se descarga de nociones como la humanidad y el progreso que apuntalan el imperialismo de alto nivel cultural. Pero también descuenta las formaciones que se resisten a dichas ideas: en concreto, el nacionalismo y la deliberación filosófica. Por último, para Lyotard el capitalismo incluso implica el final de las instituciones políticas efectivas. El juego del intercambio, la producción de dinero como seguridad, deslegitimará también las presuposiciones discursivas de las instituciones.
>
> (During 1990: 124)

Lyotard ve la ley del intercambio -la intercambiabilidad de todos los valores- como la única ley universal del capitalismo. Es la ley del «intercambio indiferente» según la que los beneficios intercambian tiempo «de trabajo» perdido por tiempo «real» y el valor pasa a ser equivalente al nivel de transacción en lugar de a los objetos de transacción. Según Lyotard, el capitalismo nivela la singularidad mediante la lógica de la intercambiabilidad y la equivalencia. Peter Dews capta su crítica al capitalismo como sigue:

> El mundo del capitalismo... no es un mundo alienado. Por el contrario, el cinismo y la perversidad polimorfa de una economía que puede absorber cualquier objeto, cualquier capacidad y cualquier experiencia en el circuito del intercambio de bienes hace paralelo el desorientado viaje de las intensidades en la banda libidinal, de hecho -dado que las formas del orden son vistas como meros estados de energía- es indistinguible de la gran *pellicule* efímera en sí misma. Ciertamente, con respecto a esto el capitalismo, como todo sistema de significación y de intercambio, disimula. El capitalismo hace referencia, no al producto como tal, sino sólo al constante aumento de la producción, de manera que el capital en su totalidad funciona como un «gran cero totalizante» que neutraliza la singularidad del objeto en el indiferentemente intercambiable signo *de* un valor.
>
> (1987: 137)

La pedagogía crítica debe permitir un criticismo sostenido del capitalismo global. Además, debe renunciar y contestar a la producción de injusticias de raza, clase y género a través de la lógica terrorista de producción y consumo del capitalismo vinculado a la modalidad de consumo como la describe Lyotard. Los avances conceptuales de pensadores continentales como Lyotard han aumentado significativamente la seriedad y la urgencia de éste y otros retos planteados por la pedagogía crítica. Una cuestión presionarte que creemos que el trabajo de Lyotard plantea a los educadores críticos es: ¿cómo nos apartamos de las actuales estrategias de liberación para dar a la pedagogía una centralidad táctica? En este capítulo se pretende evaluar la potencial contribución de Lyotard a la pedagogía de la liberación a la luz de esta cuestión.

LA CUESTIÓN DE LA ACCIÓN

El reto central planteado por la educación crítica ha sido el análisis de la base conceptual sobre la que se apoya la subjetividad en lo que se está conociendo como la era del capitalismo global. Aunque el terreno de la teoría social posmoderna es ciertamente abismal y heterogéneo y se interpreta como un itinerario de excursiones epistemológicas impredecibles, de géneros de criticismo rotos y de dramáticas inflexiones discursivas, ha arrojado nueva luz sobre la constitución de la subjetividad. Son pocos los criticalistas en educación que todavía suscriben la noción de un sujeto independiente y autónomo autoformado mediante una voluntad libre y buenas intenciones. Ahora la subjetividad se reconoce como contenedora de una relación constitutiva de poder social y las relaciones que genera. Un aspecto hace referencia a la extensión en que la subjetividad, al ser manufacturada socialmente, debe ser articulada en una oposición totalizarte hacia lo otro (por ej., masculino *versus* femenino; afroamericano *versus* blanco; Primer Mundo *versus* Tercer Mundo), o si puede ser autorreflexiva en relación a sus propios elementos constitutivos. Otro importante aspecto que emerge de este debate implica identificar y examinar las relaciones sociales, las contradicciones culturales y los antagonismos que organizan y dan forma a la constitución de la diferencia con respecto a los conocimientos y experiencias personales, locales y situadas. Estos aspectos se centran en torno a la cuestión de la acción —una cuestión que es una de las principales preocupaciones de Lyotard, ya que «él lo ve como subyacente a la época histórica que llamamos modernidad» (Godzich 1992: 112).

Estoy de acuerdo con la visión coyuntural de la acción planteada por Judith Butler de que la acción es inmanente al poder y no opuesta a él:

> la acción pertenece a una forma de pensamiento que considera a las personas actores instrumentales que confrontan un campo político externo. Pero si acordamos que la política y el poder ya existen al nivel en que el sujeto y su acción son articulados y hechos posibles, entonces la acción se puede *presumir* sólo a coste de rechazar indagar en su construcción. Considerar que la «acción » no tiene existencia formal o, que si la tiene, no tiene que ver con la cuestión entre manos. En cierto sentido, el modelo epistemológico que nos ofrece un sujeto o un objeto predeterminado, es un modelo que se niega a reconocer que la *acción es siempre* y *sólo una prerrogativa política.* Por ello, parece crucial cuestionar las condiciones de su posibilidad, y no darlas por hechas como una garantía a priori.
>
> (1992: 13)

Butler plantea un número de cuestiones que hablan de la posibilidad de la acción como colectiva y como histórica, y potencialmente transformadora de las relaciones de poder y privilegio existentes. La autora pregunta:

> ¿Qué posibilidades de movilización son producidas en la base de las existentes configuraciones del discurso y del poder? ¿Dónde están las posibilidades de rehacer la misma matriz del poder por el que somos constituidos, de reconstituir el legado de dicha constitución, y de trabajar en contra de cada uno de dichos procesos de regulación que pueden desestabilizar los existentes regímenes de poder?
>
> (1992: 13)

Se debería enfatizar que la acción nunca está completa, ya que los sujetos están siendo continuamente producidos dentro de y por las relaciones de poder y por las estructuras sistemáticas de exclusión, de desfortalecimiento, de abyección, de desautorización y de eliminación. Según Butler, los sujetos en su gran mayoría son producidos *con antelación* al campo político en el que están implicados. La autora escribe, de hecho, que «la acción nunca puede ser entendida como una autoridad controladora u original sobre esa cadena significativa, y no puede ser el poder, una vez instalado y constituido en y por esa cadena, para establecer un curso seguro para su futuro» (1993: 219). En otras palabras, un significante político siempre es resignificado en lo que deriva de la sedimentación de significantes previos, de una repetitiva citación de instancias previas de sí mismo. Así, la acción es colocada por Butler en la preformatividad de significantes que son repetidos o citados. Ser constituido por un discurso no es lo mismo que estar determinado por él.

Paradójicamente, según Butler, la identidad busca extinguir la misma contingencia de la que depende. La autora indica que «la acción es el hiato en iterabilidad, la compulsión a instalar una identidad mediante la re-

petición, que requiere la propia contingencia, el intervalo indeterminado, que la identidad insistentemente pretende extinguir» (1993: 220). Afirmar que el sujeto es constituido como tal, no significa afirmar que la acción está determinada o que el sujeto está muerto; al contrario, implica comprender que la creencia en un sujeto autónomo es inducida; la noción de subjetividad debe ser enfocada como problemática, y su constitución en las formaciones discursivas debe ser vista como la misma precondición de su acción. El concepto de Lyotard del yo como una constelación de juegos de lenguaje en constante colisión subvierte las asunciones establecidas con respecto a la acción y generalmente afirma la política de contingencia articulada por Butler y por los postestructuralistas. El yo es visto corno fragmentado, viviendo en la inestable intersección de una serie de lenguajes que se ven absorbidos en la expansión continua de la modalidad de consumo. Lyotard aplica inexorablemente la presunción de la inconmensurabilidad de los juegos de lenguaje al concepto de subjetividad y al hacerlo desenmascara los significantes imperiales y empuja la práctica del juicio contra los límites de la razón. Sin embargo el privilegio de Lyotard de la cuasiteoría por encima de la teoría, su ubicación de la *jouissance* como un lugar inmediato de autolectura y autointeligibilidad sensacional y de un «éxtasis corporal pospolítico» o una «subjetividad corporal», tiende a desviar el cuestionamiento de aquellas relaciones capitalistas de producción y de consumo que son cómplices en la formación de la experiencia (Zavarzadeh y Morton 1991: 157).

PERSONAS, INDIVIDUOS Y SUJETOS

Es importante que sitúe la problemática de la acción y mi propio análisis de los retos de Lyotard a la pedagogía crítica dentro de una discusión más amplia sobre la acción histórica. Recientemente, Wlad Godzich (1993) ha proporcionado un primer marco para considerar estos aspectos en su análisis sobre las estructuras premodernas, modernas y posmodernas de la identidad. Al hacerlo traza diferentes formas de regulación sociopolítica. Según Godzich, las culturas premodernas u orales produjeron *personas* en lugar de *individuos* que, hablando en general, fueron discursivamente constituidos en roles preestablecidos. Las personas pueden ser descritas como aquellas que ocupan las posiciones de sujeto de un determinado discurso hegemónico o de un régimen discursivo. Aquí el énfasis se centra en la primacía del grupo y en su bienestar colectivo. Mientras las personas premodernas no tendían a verse a sí mismas como entidades autónomas que poseían el poder o el derecho de asociarse libremente, los individuos modernos se consideraban portadores de una conciencia unificada y universal.

En la modernidad existe una racionalización de la esfera social anclada en una política de individualismo en la que los individuos son vistos como reflejos y elementos constitutivos de la sociedad civil y política. En la conceptualización de Godzich, el individuo es definido no tanto culturalmente como políticamente -por ejemplo, como un sujeto, normativo, abstracto y universal-. Esta forma de individualismo es calificada por Godzich de individualismo fundado y requiere la sumisión de los individuos a regulaciones sociales y a formas de socialización especificables, marcada por una invasión del Estado en la esfera pública. Los individuos modernos también están sometidos a formas de socialización preferidas.

Las formaciones de la identidad posmoderna son también diferentes a las anteriores. Se forman mediante nuevas modalidades de regulación social que no construyen individuos sino *sujetos.* El individualismo abstracto es reemplazado por sujetos empíricos y concretos que tienen necesidades y deseos diferenciados producidos mediante las «nuevas máquinas de producción y de consumo» (1993: xvii). La génesis de esta forma de acción se puede situar en el siglo XVIII y en el desarrollo de la idea de que la economía es autónoma y que está separada de la esfera pública. La esfera pública (la esfera de la deliberación intelectual) aparece como un síntoma de N como una corrección a la alienación y las «fuerzas reaccionarias» aportadas por la autonomización de la economía. Vivimos en un nuevo mundo de modalidades posmodernas de regulación social que no funciona desde un paradigma cultural colectivista premoderno de acción humana, ni desde un paradigma político individualista modernista, sino desde un paradigma centrado en nuevas formas *de* capitalismo global basadas en las nuevas maquinarias tecnocráticas globales de producción y de consumo. Aquí, la subjetividad individual es explotada no para fines colectivos, sino para rituales privados de autoformación.

De la tipología de Godzich emergen numerosas implicaciones para los críticos educativos que pueden resumirse en las siguientes cuestiones: ¿qué significa educar a los estudiantes que va no son individuos en el sentido modernista de ser coextensivo con la esfera de la política civil, sino sujetos producidos por una economía autónoma? ¿Hasta qué punto la escuela, como esfera pública, puede servir de «lugar en el que lo que se siente que es común es definido y donde aparece una nueva forma de sociedad no alienada que delinea su propio curso de acción?» (pág. xviii). Si, en una economía global, sólo pueden haber sujetos y no sociedad -sujetos permanentemente confinados a su sujeción- ¿están las escuelas destinadas a continuar sirviendo de mecanismos compensatorios y por último reproductivos para las nuevas formas de subjetividad basadas en la fusión de una identidad y en el objeto de consumo fetichizado?

EL SUBORDINADO DE LYOTARD

El trabajo de Lyotard sobre la subjetividad y el discurso da énfasis de apoyo a la tipología planteada por Godzich. Con Lyotard, el sujeto trascendental de Kant ha sido secuestrado y traído del firmamento a la terra firma donde es construido dentro de una política de incongruencias, inconmensurabilidades y posibilidades imposibles. El sujeto pagano de Lyotard no se basa en una metafísica de la presencia; en cambio se ancla deícticamente en un pragmatismo político de lectura. Godzich resume la postura de Lyotard sobre la acción como sigue:

> Lyotard reta la idea de la autonomía del sujeto como enunciados de la ley mostrando que dicho acto de enunciación siempre presupone una cadena de enunciaciones y de enunciadores previos, ninguno de los cuales pueden afirmar un estatus originario que no sea el de un personaje en un discurso mítico que necesita ser enunciado en cada caso.
>
> (1992: 126)

Las perspectivas de Lyotard sobre la acción generalmente afirman la crítica postestructuralista de la subjetividad humana ofrecida por Butler (1992; 1993) y otros y comparte una cierta afinidad limitada con un numero de los enfoques más poscolonialistas dentro de la pedagogía crítica. Los educadores poscoloniales están de acuerdo con la postura sobre el «otro» subordinado adoptada por Rey Chow, Gayatri Spivak, y otros críticos poscoloniales en el sentido de que comparten que el «yo parlante [del subordinado] pertenece a una estructura ya bien definida de la historia y la dominación» (Chow 1993: 36). Partiendo *de* la noción de Lyotard de la *différend,* Chow mantiene que «una alternativa radical puede ser concebida sólo cuando reconocemos la intraducibilidad esencial del discurso subordinado en un discurso imperialista» (pág. 35). La autora reconoce además que «la "identidad" *de* lo nativo es inimitable, más allá de la semejanza de la imagen» (pág. 36). Los esfuerzos para situar al subordinado en contextos nuevos y específicos en un intento de resucitar la voz/yo victimizada del nativo con demasiada frecuencia hace que aquellos que asumirían lo nativo visible sean cómplices de una simultánea neutralización «de la intraducibilidad de la experiencia nativa y de la historia de dicha intraducibilidad» (pág. 38). El problema de la modernidad, como indica Chow, es

> la confrontación entre lo que ahora llamamos «primer» y «tercer» mundos en la forma de lo *différend,* es decir, la intraducibilidad de las experiencias del «tercer mundo» en las del «primer mundo». Esto se da porque, para que su experiencia sea traducible, lo «nativo» no puede simplemente «hablar» sino que debe proporcionar la justicia/justificación para su discurso, una justicia/justificación que ha sido destruida en el encuentro con el imperialista. La victimización nativa

> consiste en el hecho *de* que la activa evidencia -el testigo original- de su victimización puede no existir jamás en ninguna forma coherente *e* inteligible. En lugar de decir que lo nativo ya ha hablado porque el discurso hegemónico dominante es dividido/híbrido/diferente de sí mismo, y en lugar de devolverlo a su contexto «auténtico», deberíamos argumentar que es precisamente el silencio nativo lo que es más importante y clave para su desplazamiento. Ese silencio es a la vez la *evidencia* de la opresión imperialista (el cuerpo desnudo, la imagen deshonrada) y que, en ausencia del testigo original de dicha opresión, debe actuar en su lugar *actuando como o fingiendo ser* la mirada preimperialista.
>
> (1993: 38)

Yo adopto una postura similar a la de Chow con respecto al concepto de hibridez cultural —un concepto que está adoptando gran importancia en los estudios culturales—. Chow avisa de que la noción de hibridez cultural está limitada a la idea de que los textos culturales son invariablemente divididos o resistentes; que la voz nativa está *siempre ya* presente en la ambivalencia del discurso del dominador. Con frecuencia esta postura, inconscientemente,

> revive, en la máscara de destrucción, antiimperialismo, y «teoría» difícil... una vieja noción funcionalista de lo que una cultura dominante permite en interés de mantener su propio equilibrio. Dicho funcionalismo forma los métodos de investigación de la antropología y sociología clásicas, al igual que las políticas coloniales del Imperio Británico. El tipo de constitución del sujeto que permite, una constitución del sujeto firmemente anclada en el humanismo liberal angloamericano, es la otra cara del proceso de imagen-identificación, en el que intentamos que lo nativo sea más como nosotros dándole una «voz».
>
> (1993: 35)

Faye Harrison (1993) subraya la observación de Chow en su análisis de los experimentos posmodernos en escritura etnográfica. La autora argumenta que:

> Aunque los experimentos posmodernistas en escritura etnográfica destacan la diferencia, la «otredad», el poder y la autoridad -aspectos originariamente subrayados por pensadores del Tercer Mundo y por pensadores feministas- muchos de estos experimentos inadvertidamente reinscriben la dominación neocolonial, en la que el otro es objetificado y apropiado. Las estrategias textuales y representacionales y las técnicas literarias tienden a privilegiar la fuerza de lo retórico por encima de la preocupación sustantiva por relaciones de poder concretas e institucionales... Por ejemplo, la preocupación por la autoridad dispersadora y por implicarse en un diálogo con frecuencia es reducida a un estilo polifónico en el que se representa una forma de ventriloquia narrativa, creando la mágica ilusión de que el otro está adquiriendo voz.
>
> (1993: 407)

La noción de justicia de Lyotard construida sobre el principio regulatorio de la diferencia, su esfuerzo para apreciar más y estar más alerta de la ilusión modernista de subjetividad perfecta, y su intento de poner al descubierto la estafa del sueño modernista del autodominio, y su prueba de la distancia del yo, nos han dado herramientas conceptuales para reexaminar los parámetros establecidos para emitir juicios. Bill Readings ha intentado captar el pragmatismo de justicia de Lyotard en el contexto en el que se examina la intraducibilidad de los discursos subordinados en discursos mayoritarios. Ha realizado esto mediante un análisis de la película de Werner Herzog *Donde sueñan las verdes hormigas* (Wo die grunen Ameisen Haumen, 1984). El filme se centra en una pequeña mina en Australia, en la que un joven ingeniero de minas blanco realiza pruebas de explosiones sobre depósitos minerales. Los aborígenes locales creen que estas explosiones perturbarán el «sueño» de las hormigas verdes y acelerarán el fin del «mundo universo». Las reglas del Tribunal Supremo sobre la disputa favorecen a la compañía minera.

Readings, para analizar la película sigue el enfoque paralógico de Lyotard sobre la experiencia estética posmoderna. Según Readings el filme permite un enfoque lyotardiano a la *inconmensurabilidad de los juegos de lenguaje,* dado que prefiere no representar a los aborígenes y subrayar la *diferencia* en el mismo acto de la representación. Readings, con su análisis de esta película, llega a realizar importantes observaciones en relación al enfoque de Lyotard sobre la subordinación. Por ejemplo, afirma que la película ilustra la insistencia de Lyotard en potenciar la justicia en lugar de representar la verdad llevando el testimonio al otro sin intentar representar la verdad de dicho otro; además la intención del productor de la película es desplazar los marcos de referencia operantes con los que dicha «otredad» es normalmente entendida. Se puede hacer una comparación entre las técnicas del productor de la película y el paganismo de Lyotard, que consiste en experimentos cuasiestéticos. Readings indica (simpatizando en general con el productor) que existe una desproporción entre el terreno de las hormigas verdes y el discurso racional que pretende representarlo, refiriéndose lo último a un discurso republicano basado en la idea de hombre. La película capta «la hetereogeneidad de lo aborigen con el discurso occidental» (Readings 1992: 179), y «se niega a identificar a los aborígenes simplemente como la oposición primitiva y rudimentaria a la racionalidad del hombre tecnológico» (pág. 179). Los aborígenes son irrepresentables. Readings plantea una efectiva crítica contra la idea de humanidad común y de tolerancia democrática liberal occidental. Las diferencias que emergen de la diversidad cultural deben, desde este punto de vista, ser superadas. La ley común arbitrará en nombre de la liberación lo

que es considerado como libertad humana. Readings indica que cada una de las partes en la disputa «tiene razón en su propia postura» (pág. 1983). Según Readings,

> La injusticia en los procedimientos de traducción no proviene del simple hecho de hablar una lengua diferente, sino del hecho de que la lengua de los aborígenes es intraducible al lenguaje *de* la corte, es heterogéneo al lenguaje de la ley común, de la humanidad. Cuando se da un encuentro, éste tiene lugar, pero no hay un lenguaje disponible para expresarlo, ya que el lenguaje aborigen es extremadamente local y enraizado a la tierra de la que proviene; no puede llegar a ser multinacional. Es decir, no puede llegar a ser moderno: nadie puede inmigrar a una cultura aborigen.
>
> (1992: 183)

Lyotard enfatiza la desproporción entre regímenes *de* frase o de juegos de lenguaje que ciertamente pueden ser aplicados a la lucha sobre el multiculturalismo, especialmente en la forma en que he definido esta lucha en capítulos anteriores. El trabajo de Lyotard puede ser adecuado como una forma de vigilancia en contra *de* la traducción de lo otro en el discurso del imperialismo occidental. De forma similar, la llamada a la diversidad que emite Lyotard puede servir efectivamente para retar la restauración y la recuperación de la igualdad en el intento de los multiculturalistas conservadores de promover una cultura o una humanidad comunitaria. El multiculturalismo conservador asume que la diferencia es proporcional con la ciudadanía democrática, en el sentido de que la ciudadanía es capaz de soldar diversas voces en una unidad entre las diferencias. En los enfoques pluralistas liberales del multiculturalismo las diferencias cobran importancia, ya que todas ellas pueden ser igualmente despojadas para revelar una humanidad común -una relación de intercambiabilidad pura que, por supuesto, universaliza la cultura blanca como si tuviese un estatus privilegiado-. En la política de lo desproporcionado de Lyotard, hay un llamamiento implícito al desacuerdo en lugar de a la armonía.

Su postura sobre la diferencia cultural puede aparecer para dar apoyo a la afirmación de Trinh T. Minh-ha de que:

> La diferencia cultural no es un objeto totémico. No siempre se anuncia a sí misma al espectador; a veces se muestra claramente, y la mayoría de las veces tiende a escapar del ojo modificador. Su visibilidad depende de cuánto se desea indagar en el carácter anómalo de lo familiar...
>
> (1991: 159)

Sin embargo, la celebración de la multiplicidad y la pluralidad por parte de Lyotard y su llamada a una tolerancia radical de la desproporción puede caer presa de la misma postura pluralista liberal que está critican-

do. Por ejemplo, una celebración acrítica de la multiplicidad y la heterogeneidad puede ser usada en la política del multiculturalismo como una coartada para exotizar la «otredad» en una retirada nativística que ubica la diferencia en un paso primitivo de la autenticidad cultural. Vemos una tendencia en Lyotard a romantizar el tratamiento pagano de lo subversivo y lo desconocido en el que la eliminación de las grandes narrativas conduciría a la disolución del poder y a la confrontación. Es un sueño de la arena prepolítica, lo artístico y lo literario sobre lo teorético, la experimentación sobre lo trascendente, la validez local sobre los estándares de juicio oficiales, lo mítico sobre la narratología, la estética de lo sublime sobre la razón práctica, la narrativa figurativa sobre la eficiencia discursiva, la singularidad radical sobre la heterogeneidad. Lyotard parece presumir que los conflictos sobre las diferencias finalmente se cancelarán de algún modo a sí mismos si el horizonte de posibilidad de nuevas formas subjetivas y de prácticas sociales se mantiene abierto. Sobre esto, Peter Dews remarca que Lyotard se equivoca peligrosamente en su asunción de que una vez que se abandone la aspiración a la universalidad cognitiva o moral, resultará «una pluralidad armoniosa de perspectivas inmediatas». El peligro que conlleva esta asunción radica en la incapacidad de la postura de Lyotard «para evitar que la perspectiva de una minoría incluya su derecho de dominar a los otros: el imperio que Lyotard tan vehementemente denuncia es simplemente la minoría que ha luchado por estar en la cima» (1987: 218).

Lo que es en último extremo preocupante en la visión de Lyotard sobre el sujeto subordinado es que rechaza todo intento de nombrar dicho sujeto, incluso provisionalmente, partiendo de la base de que toda forma de nombramiento es un acto de apropiación y en último extremo un acto de violencia. Los antidialécticos como Lyotard efectivamente expelen al otro, a menudo en un intento bienintencionado de proteger la singularidad del otro. Esta postura puede conducir en último caso a la parálisis política y pedagógica, ya que el subordinado es continuamente exiliado al ámbito de lo incodificable, de lo no humano, de lo indecidible.

Lyotard está en lo cierto al argumentar que los acontecimientos que están siendo reprimidos en cada acto de representación delatan la absoluta imposibilidad de representación. Dicha postura advierte ante la construcción de una unidad subyacente entre los regímenes de representación inconmensurables que pueden ser abusivos políticamente. Por ejemplo, la noción de que «todos somos iguales bajo la piel» ofrece a la cultura blanca la coartada que necesita para definir los grupos oprimidos contra las invisibles normas legitimadoras de lo blanco. Aunque en cierto sentido la activación de las diferencias de Lyotard recupera un movimiento neoliberal hacia la unidad y el consenso bajo la cobertura del desacuerdo y de lo antagónico. El rechazo de Lyotard a nombrar la «otredad» sugiere una tole-

rancia por la diferencia en lugar de una implicación en ella, y la diferencia intratable se convierte en algo que soportar, en lugar de convertirse en algo que activar como base común por la lucha en contra de las estructuras de dominación.

Aunque es verdad que los afroamericanos, los latinos/latinas y los anglófonos pueden hablar «ideoléctos»" inconmensurables, la idea de inconmensurabilidad de Lyotard no tiene en cuenta la producción cultural de la intersubjetividad —el hecho de que las ciudades de Tercer Mundo como Los Ángeles estén habitadas por grupos que, a diferencia de los aborígenes de Herzog, han influido unos en otros históricamente durante generaciones (lo que no significa negar la sobredeterminación de las estructuras de diferencia en el imperialismo capitalista, la realidad de dominación y la violencia de las relaciones sociales hegemónicas). Best y Kellner hablan de este déficit en el trabajo de Lyotard en el siguiente párrafo:

> Las teorías posmodernas del lenguaje suelen omitir o quitar importancia a determinadas prácticas de dominación, y mientras Lyotard -a diferencia de otros teóricos posmodernos- enfatiza la importancia de la dimensión pragmática del análisis del lenguaje, su énfasis en el antagonismo cubre el problema de cómo se produce la comprensión en el lenguaje, de cómo el lenguaje ayuda a producir comprensión intersubjetiva y mutua.
>
> (1991: 178)

Considero que el rechazo de Lyotard a la representación es excesivamente noble, ya que él intenta sensiblemente evitar la imposición de los idiomas coloniales y neocoloniales en la voz del otro, y el terrorismo que está implícito en todas las formas de identificación con el otro. Aunque la postura de Lyotard muestra un silencio desconcertante con respecto a comprender cómo se puede vincular la acción a un proyecto pedagógico de justicia social, éste debe incluir algunos de los componentes prescriptivos, aunque sea sobre una base provisional y contingente. Estoy de acuerdo con Lyotard en que no existe una forma verdadera o justa de representar al otro y defender lo contrario podría conducir a una prescripción para el fascismo. Por eso creo que debe haber algún sentido en el que el yo debe reconocer el movimiento de no identidad de su propia identidad. En otras palabras, la autorreflexibidad crítica es un componente necesario pero ciertamente no suficiente de la pedagogía crítica —una postura que rebasa la trayectoria intelectual de Lyotard, que rechaza la razón como una forma de imperialismo.

* El autor utiliza el vocablo *ideolects,* que puede ser una autocomposición a partir de las palabras «ideología» y «dialecto». [N. de la t.]

Una pedagogía crítica dedicada al multiculturalismo crítico debe ser formulada en una praxis social orientada por finalidades. El u-topos de Lyotard, en el que «las diferencias pueden converger sin fusionarse» (Kearney 1991: 219), se debe basar en una réplica a las totalizantes narrativas de la modernidad que se niegan a admitir una política de duda. Esto demanda un proyecto de praxis política en el que cada grupo es animado a desconfiar de sus propias certezas y así afanarse en resolver el conflicto de necesidades entre grupos competidores que están asimétricamente situados en las relaciones *de* poder. Esto demanda una teoría de la acción que no sólo renuncie y termine las representaciones, o pierda el derecho a toda adquisición sobre su significado histórico, sino que transforme vigorosamente las representaciones existentes en interés de los desposeídos. Creo que la pedagogía crítica debe tener una opinión preferencial de los pobres, los marginados y los que están privados de sus derechos civiles. El proyecto de Lyotard nos ayuda a impedir el dogmatismo, pero carece de los elementos sustantivos necesarios para guiar nuestras elecciones hacia esos fines.

También hay problemas asociados con la implosión de Lyotard del yo en lo social. El sujeto implosionado de Lyotard está construido a partir de las ruinas de la modernidad, a partir de un atrapamiento en la máquina lógica de la veloz tecnología. La disolución de los individuos en la llamada sociedad de consumo debería, según Lyotard, ser afirmada (Dews 1987). Esto es paralelo a la visión de Adorno del capitalismo posliberal como una liquidación progresiva de la distinción entre lo inconsciente *y* el ego, que conduce al tipo de personalidad narcisista (Dews 1987). En el trabajo de Lyotard, la acción parece ser reducida a una subjetividad desenfrenada, a los hendidos ámbitos del yo que chocan a través de las salidas de la identidad y del conocimiento oficial, a la diferencia dejada sin trabas en un ámbito estético. Se nos pide que vigilemos este terreno para estar seguros de que nadie afirme tener un poder de la verdad mayor que el de los otros. Como exploraremos más tarde, esto se convierte en una tarea desalentadora, por no decir imposible.

LA DIFERENCIA QUE HACE LA JUSTICIA

No es señal ni de exageración ni de romanticismo el considerar el trabajo de Lyotard como una especie de tabú, o una transgresión. Según Julian Pefanis comenta a propósito de Bataille:

> La transgresión, y el pensamiento por lo que fue una figura retórica, llegará en último extremo a reemplazar el pensamiento dialéctico de la contradicción. La transgresión es el juego de límites: un jugar en los márgenes conven-

> cionales del lenguaje, en la frontera de las disciplinas, y a través de la línea del tabú... La transgresión mantiene el tabú, ya que sin él perdería su violencia fundamental. Una sociedad sin tabúes está fuera de la sociedad humana. Y el tabú también mantiene la transgresión, ya que el concepto de un límite, como el de un tabú, sólo es posible con la condición de su infracción: un límite insuperable no requiere limitaciones sociales para evitar que sea ultrapasado.
>
> (1991: 85-86)

La frase de Pefanis «tambalearse en el abismo de la *sinrazón»* es, desde mi punto de vista, una descripción adecuada de la forma en que Lyotard es capaz de colocar su trabajo fuera de todos los géneros de criticismo existentes y en una postura de incredulidad radical hacia la razón y la crítica.

Lyotard nos desplaza más allá de un flirteo con la negación abstracta para afrontar militantemente la cuestión de la ética en un mundo que manifiesta una actitud de escepticismo hacia todas las grandes narraciones. A pesar de su incredulidad hacia las metanarrativas emancipatorias y de su rechazo de los metadiscursos racionales de legitimación, Lyotard reta a la misma política de lo político en el sentido de que se niega a implicarse con aquello (persona u objeto) que es representado. Según Readings (1991), se ocupa de la violencia inherente en el mismo acto de representación (por ej., la función de representación en Occidente desde Platón). Para Lyotard, cuestionar críticamente el acto de representación es otra forma de representación (y en este sentido su trabajo no puede evitar recuperar lo que intenta criticar). Consecuentemente, Lyotard aboga por una política de lo irrepresentable. Bill Readings (1991) argumenta que, para Lyotard,

> lo político no es el significado final de las representaciones, sino un tipo de aparato, junto con otros (como la perspectiva visual, la narrativa realista, el discurso teórico) para la reducción de las singularidades heterogéneas en una regla unificadora de representabilidad con la que todo es reconocible. Entonces, la política no es simplemente una cuestión de quién es representado, ya que el ejercicio de dominación es el efecto de los *apparati* representacionales que han gobernado la comprensión de la experiencia cultural. Por ejemplo, bajo el capitalismo la función de comodificación consiste en someter todos los acontecimientos a las reglas del capital reduciéndolos a representaciones de valor en un sistema de intercambio. Así, la existencia viene determinada como un efecto de representación. La política que pretende «representar aspiraciones legitimadas» es en sí misma la subyección del deseo a la regla del intercambio y la comodificación capitalista. La «crítica» teorética es meramente la inversión nihilista de este movimiento, o el simple intento de hacer que los artículos de consumo circulen en dirección opuesta en un sistema que en sí mismo funciona en términos de oposiciones binarias, o la capitalización última en la que el

> mismo sistema puede ser considerado como artículo de consumo. Según Lyotard, cualquier política que permanezca en el ámbito de la representación es necesariamente cómplice de las políticas de exclusión que han oprimido a mujeres, trabajadores, minorías étnicas y sexuales, y a otros aún irreconocibles.
> (1991: xxvii-xxvi ii)

Según Lyotard, toda representación (incluyendo imágenes que representan órdenes metalingüísticas prescriptivas) se sitúa en el discurso como una alteridad radical a cualquier significado que se le asigne. Lyotard reclama una transgresión del mismo orden del concepto y del idioma cognitivo en sí mismo. Lyotard efectivamente, y a veces caprichosamente, tira de la red de la seguridad etico-cognitiva desde debajo de las lecturas ontológicas de las metanarrativas (emancipación de la humanidad, liberación mediante la ciencia, auto-autonomía, etc.) en un modernismo dominado por la lógica de la identidad manifestada en el principio de intercambio. Su trabajo sirve para desposeernos de la base representacional sobre la que negociamos lo real. Lyotard hace un llamamiento a la «suspensión de la simbolicidad» (Cohen 1993: 142) a través de un tipo de exteriorización en la que se frustran las representaciones privilegiadas. Esto conduce a la propuesta de Lyotard de provocar «una "indiferencia" simbólica hacia todo tipo de cultura oficial» (Cohen 1993: 145). Lyotard se para en el intento de desmontar radicalmente el lazo social de la cultura oficial -«el lazo social que es reafirmado ante la dificultad de la comunicación»- (Cohen 1993: 145). Siguiendo los escritos de su fase de economía libidinal, Lyotard ya no busca la base de la no inteligibilidad en el deseo transgresivo; en su lugar, podría descubrirlo en la inconmensurabilidad de los juegos de lenguaje (Jay 1993: 580). Lyotard afirmaría que «el juego de lenguaje ético, el de prescripciones basadas en la orden del otro, nunca podrá ser reconciliado con el juego de lenguaje de la descripción basado en la presencia visible de la realidad ontológica» (Jay 1993: 580).

La resistencia al capitalismo no implica una organización política sino la temporalidad de la ética -quiere romper la síntesis *de* las impresiones de sentido en conocimiento mediante conceptos-. En otras palabras, Lyotard busca una alteridad temporal (Readings 1991). Ésta es la base de la materialidad para Lyotard -la inserción del tiempo resistente en el sistema-. El tiempo debe ser inserido de manera que el capitalismo no pueda responder de ello o hacerse responsable. La lectura debe recibir el estatus de un acontecimiento -de un experimento-. La lectura es ética en el sentido de que siempre encuentra leyes que son indeterminadas, que todavía deben ser determinadas y que nunca pueden ser previamente determinadas. Según Bill Readings, «Lyotard no aboga simplemente por una pérdida de tiempo opositoria; por el contrario, propone una apertura del tiempo (modernista) histórico o sociológico hacia un otro tempo-

ral que desplace su consideración, que es indomable, irreconciliable» (1991: 133).

Al abandonar la consideración de la acción como materialmente constitutiva de las relaciones sociales de producción y de la nueva física social de consumo aportada por la variedad posfordista de especializaciones flexibles, Lyotard descubre la acción en las fisuras y líneas erróneas de los juegos de lenguaje o regímenes de frase. La sociedad como totalidad escapa del foco de la investigación para ser reemplazada por un énfasis en el lenguaje y el discurso. Lyotard acierta al argumentar que es imposible e indeseable dar contenido específico o universal a la categoría del sujeto, ya que la acción exige una apertura y una resignificabilidad continuas. Todos los cimientos normativos para construir una política de justicia social y una acción transformadora deben ser necesariamente contingentes y provisionales. Aquí Lyotard evoca una palpable disminución de la fe en la autorreflexividad crítica y en la praxis transformadora.

Los movimientos retóricos de Lyotard están hechos en una filosofía del lenguaje y no en una filosofía de la conciencia. Sin embargo, con su pragmatismo de discurso, las reglas son vistas como incapaces de proporcionar ningún criterio previo para juzgar los juegos de lenguaje. Solo las reglas relacionadas con un determinado juego de lenguaje tienen alguna legitimación (no en ellas mismas sino como parte de un contrato implícito entre los jugadores) aunque irónicamente todos los juicios preceden a sus propias reglas. El sentimiento de Lyotard es plasmado aquí por Godzich:

> Son los juegos los que nos convierten en sus jugadores y no nosotros los que constituimos los juegos. Los jugadores son inmanentes a los juegos que juegan; como consecuencia no pueden librarse de estos juegos y no pueden producir un metadiscurso que sea capaz de dominar esta pluralidad. La única opción que queda es la de experimentar indefinidamente con juegos de lenguaje, en la línea de la inventiva científica que opera por ruptura en lugar de por derivación continua.
>
> (1992: 127)

La preferencia de Lyotard por las pequeñas narraciones al considerar que son diferentes de las narraciones dominantes privilegia una sociedad de microacontecimientos sobre aquella que procede de un plan dominante. En un sentido muy profundo, la postura de Lyotard es radicalmente importante precisamente porque la afirmación moderna de autonomía ha causado numerosos estragos en nombre de una justicia social universal. Vale la pena explorar esta idea más adelante.

Según Lyotard, la lectura es nuestro modo de constitución del sujeto y esto depara la estructura de lo posmoderno (Godzich 1992). Sin embargo, durante el acto de la lectura se induce la noción de sujeto independiente.

Lyotard aboga por una noción *de* acción en la que el sujeto reaprende la práctica de la lectura para así comprender el momento constitutivo de la esencia del sujeto en el mismo acto de lectura. Según Godzich,

> la lectura no es actualizar algo que está ahí; es anclamos deícticamente en relación a lo que nos rodea, y dicho anclaje deíctico requiere que con la frase que anunciamos contrapongamos otra frase, es decir, que nos convirtamos en el nexo, en la concatenación de estas frases, con todo lo que ello implica en términos de selección, organización y estratagema. No son las posiciones trascendentales del significado lo que importa; lo que importa es cómo anclamos deícticamente dicho significado a medida que lo obtenemos en torno nuestro.
> (1992: 133)

El tipo de justicia por la que aboga Lyotard es la justicia de la heteronomía, de la diferencia irreducible. Es una justicia que no es ilegal sino que no está legislada. Esto motiva un «desacuerdo irresoluble» en el que ningún individuo es sometido a una ley que sea ajena a él o a ella. Ésta es la justicia de *Le Différend,* en el que se invoca el ideal de la razón kantiana sólo para servir de mecanismo regulador que mantiene la preservación de la idea de inconmensurabilidad de los juegos de lenguaje o de los regímenes de frase. Significa reconocer un mundo de lógicas pluralizadas *y* de sistemas de valor heterogéneos y entrar en una política sin ningún criterio ni normativa, una política de juicio indeterminado o experimental en el que lo antagónico se convierte en principio fundamental. Esto puede parecer extraño para un hombre cuyos primeros escritos enfatizaban la acción política y la praxis revolucionaria: «El hombre es el trabajo de sus trabajos» (Pefanis 1991: 87) e igualmente extraño para alguien que «ha estado durante mucho tiempo entre la vida de la escritura y la vida de la acción política militante» (Godzich 1992: 110), que ha sido uno de los miembros fundadores del grupo izquierdista neotrotskista, *Socialisme ou barbarie* (una tradición del marxismo francés no PCF y del socialismo que incluye miembros como Claude Lefort y Cornelius Castoriadis), que trabajó de parte de los luchadores por la libertad de Argelia en los años cincuenta, que estuvo activo en el *Mouvement du 22 Mars,* y que tomó parte en el asalto al edificio de administración que protagonizó Paul Ricoeur en Nanterre en mayo de 1968.

LA GUERRA DE LYOTARD SOBRE LA TOTALIDAD

La «guerra sobre la totalidad» de Lyotard, su activación de las diferencias, ha conducido a un serio problema con el que ahora nos estamos encontrando en numerosas articulaciones actuales de discursos posmo-

dernos -articulaciones que nos han llevado del ámbito de la negación abstracta a una forma de negación más determinada para intentar desestabilizar y desmontar el *archai* del modernismo-. Este problema puede ser descrito como el privilegio de un conjunto completamente nuevo de oposiciones binarias fijadas -un movimiento antimetafísico sólo de nombre-. ¿No hemos sido testigos en el trabajo de Lyotard de la adopción metafísica de un conjunto de binarismos cosificados, una valorización de la «otredad» por encima de la igualdad, de la contingencia por encima de la necesidad, de la singularidad y la particularidad por encima de la universalidad, de la fragmentación sobre la totalidad? (Bernstein 1992: 310).

La búsqueda de Lyotard de una teoría del juicio político se basa en una gramática semiimpulsiva. Su llamada a una multiplicación de las justicias es, por un lado, una llamada admirable dado su intento de recuperar los discursos minoritarios recuperando las pluralidades sociales que han sido «suprimidas en Occidente por el terrorismo de bienes de la hegemonía capitalista y en el Este por el "terrorismo racional" del comunismo burocrático» (Kroker 1992). Bajo dicho proyecto se halla el importante reconocimiento de Lyotard de que la justicia es plural. Las justicias deben ser concebidas como contextualmente específicas y en relación a las numerosas esferas diferentes de la sociedad deben ser vistas en su inconmensurabilidad. Sin embargo, hay un problema en el rechazo de Lyotard a no privilegiar ninguna de estas justicias, sujetos o posturas. Best y Kellner escriben:

> En cierto sentido, la celebración de la pluralidad por parte de Lyotard repite los movimientos del pluralismo liberal y del empirismo. Su «justicia de multiplicidades» es similar al pluralismo de tradición liberal que sitúa una pluralidad de sujetos políticos con múltiples intereses y organizaciones. El autor repite los tropos de la tolerancia liberal valorizando diversas modalidades de multiplicidad, rechazando privilegiar a ningún sujeto o postura o a ofrecer una posición desde la que se pueda elegir entre posturas políticas opuestas. Así, está cerca de caer en un relativismo político, que le roba la posibilidad de hacer discriminaciones políticas y de elegir entre posturas políticas sustantivamente diferentes.
>
> (1991: 174-175)

Lo que regula la idea de política en la arena del posmoderno lyotardiano no es la «piedad» de una praxis transformadora, sino la idea de una multiplicidad y una pluralidad de juegos de lenguaje. Los discursos minoritarios prevalecerían; es decir, ningún juego de lenguaje prevalecería. El problema de esta perspectiva, indica Peter Murphy, es el repudio de la idea de totalidad por parte de Lyotard. Lyotard considera que no debería haber una «madre de todos los juegos», sino sólo el mantenimiento de todos los

juegos conocidos regulados por la idea de minoría. Cada discurso seguiría siendo una minoría de discurso de manera que ninguno de los *petits récits* estaría situado en una jerarquía conceptual o prevalecería como la mayoría. Por lo tanto, la afirmación metafísica de identidad subyugadora de la diferencia se rompe y en su lugar se situará una «historia múltiple de grupos de narrativas» (Kearney 1991: 200) —una imaginación narrativa depurada de injusticias—. Lyotard escribe:

> Destruir todos los monopolios de las narraciones, destruir los temas exclusivistas de partes y mercados. Eliminar del narrador el privilegio que se da a sí mismo y demostrar que hay tanto poder en la escucha narrativa como en la acción narrativa (en el mundo socialmente narrado)... La lucha por la inclusión de todas las narraciones dominantes, de las teorías y doctrinas, de aquellas particularmente políticas, dentro de las (pequeñas) narraciones. Así, la *intelligentsia* puede ver que su tarea no es proclamar la verdad o salvar el mundo, sino buscar el poder *de* actuar, de escuchar y de contar historias. Un poder que es tan común que las gentes nunca se verán privadas del mismo sin respuesta. Y si tú quieres una autoridad -ese poder es autoridad-. La justicia lo está deseando.
>
> (Citado en Kearney 1991: 201)

Peter Murphy pregunta si existe «un discurso que reúna todos los otros discursos o sistemas de conocimiento sin destruirlos, sin imponer un dominio o una tiranía sobre ellos» (1991: 126). Al responder su propia pregunta el autor afirma que «el discurso de derechos o *de* libertad» es tal discurso porque siempre tiene necesidad de ser complementado con otras historias, otras narraciones. Como he mencionado en los capítulos anteriores, dicho discurso reconoce la importancia de comprender cómo puede ser eliminada la dominación «en las relaciones entre las culturas pluralistas de modernidad» (pág. 126). Murphy critica el antagonismo de Lyotard hacia la totalidad como sigue:

> El posmodernismo Lyotardiano... es escandalizado por la idea de totalidad. Así, en una totalidad vemos fragmentos de modernidad *en relación a cada uno:* confrontando, evitando, chocando, mostrando, debatiendo, acomodando, y juzgando uno a otro. Es esto -el drama de la modernidad y de sus mediaciones -lo que el posmodernismo lyotardiano no puede transmitir...
>
> El posmodernismo lyotardiano puede honrar la divergencia. Pero hay divergencia y divergencia. Cualesquiera que sean sus diferencias, las culturas pluralistas de modernidad *necesitan* «ir juntas». Se necesitan unas a otras. Y, de hecho y en realidad, estos fragmentos *pueden* «ir juntos», *sólo* en tanto que participen en la idea de libertad. Un metadiscurso es una reflexión sobre las relaciones entre los fragmentos de modernidad, *una reflexión que, además,* juzga esas relaciones -relaciones que a veces son dominantes, a veces trágicas, a veces mutuamente enriquecedoras-. Pero para juzgar debemos tener un *criterio*

> *de juicio* —un criterio que nos justificará no sólo al rechazar las relaciones colonizadoras entre las culturas plurales de modernidad, sino que también permitirá que dichas culturas hablen, discutan y se comprendan unas a otras, aunque a tientas—. Este criterio es la idea de libertad. La libertad es la medida común de todos los discursos de modernidad.
>
> (Murphy 1991: 126-127)

Según Norman K. Denzin (1991), Lyotard «potencia un tipo de pluralismo neoliberal» (pág. 39) que «ignora las mismas estructuras de opresión que otras metanarrativas, incluyendo el feminismo, hacen problemáticas» (pág. 40). El autor concluye que «el de Lyotard es un *pragmatismo existencial* que sin hacer referencia a la gran narrativa, sólo a la conciencia personal y a las narrativas locales, siempre deja abierto el potencial del mismo dominio de terror al que (junto con Sartre, Merleau-Ponty y Rorty) tan vehemente se opone» (pág. 41). La respuesta de Murphy al pragmatismo existencial de Lyotard es la construcción de un metadiscurso de libertad. Esto significa, a los ojos de Murphy, que necesitamos distinguir entre un discurso dominante y un metadiscurso. Él afirma que:

> Un discurso dominante se quiere imponer en todos los demás discursos —él es progresivo, aquéllos son reaccionarios; él es correcto, los otros son incorrectos—. Por otro lado, un metadiscurso busca comprender la realidad como una *totalidad.* Con ello quiero decir que aparece para representar la naturaleza contradictoria de la sociedad y las interacciones complejas entre las diferentes esferas de la sociedad —sus colisiones dramáticas y sus diálogos, sus tensiones y reconciliaciones, sus conflictos y sus acomodaciones.
>
> (1991: 126)

El problema en el trabajo de Lyotard de reconciliar «una multiplicidad de justicia con una justicia de multiplicidad» (Kearney 1991: 196) es un problema formidable. Juzgar sin criterio, como argumenta Lyotard, afirma la imaginación como base para realizar decisiones éticas. Así, las decisiones éticas presuponen, desde nuestra óptica, la construcción de una imaginación ética. Mientras el «escrúpulo de indecidibilidad» establecido por Lyotard y otros pensadores postestructuralistas nos ofrece un medio importante de resistir a los absolutos metafísicos almacenados en los archivos narrativos de la nación-Estado y nos ayuda a desestabilizar los tropos dominantes y el poder esquematizante de la imaginación soberana responsable de los estándares que históricamente han aterrorizado nuestros juicios (testigo Auschwitz), hace poco por ayudarnos a construir el criterio de lo que constituye una imaginación ética. Seguramente, la educación crítica debe ir más allá de afirmar simplemente una proliferación de juegos de lenguaje, o efectuar nuevos movimientos, nuevas eficacias y nuevas intensidades. La pedagogía crítica reclama una imaginación ética

que, siguiendo a Kearney, «sufre el otro por ser otro mientras sufre con el otro corno otro» (1991: 225). Kearnev escribe:

> Uno se puede preguntar en un determinado momento, ¿qué guía nuestra evaluación de interpretaciones conflictivas? ¿Qué estándares forman o integran nuestro juicio? Y una ética posmoderna de diseminación que rechace dichas cuestiones por ser «fútiles y orientadas erróneamente» es por sí misma fútil y erróneamente orientada. Si es verdad que no podemos poseer el conocimiento de lo que es bueno en un sentido absoluto, es igualmente cierto que tenemos la tarea ética de decidir entre lo que es mejor y lo que es peor
>
> (Kearnev, 1991: 221)

El problema del análisis lyotardiano de la diferencia es que tiende inconscientemente a apoyar una noción de diferencia reducida a su particularidad, de manera que conceptos como los de clase, capital y patriarcado son vistos como conceptos dominantes totalizantes *e* inútiles en su comprensión. Himani Bannerji indica que la totalidad de la organización social se convierte en innombrable desde dicha perspectiva. La autora escribe que los intentos de ver la sociedad corno una global organización social

> son rechazados por ser totalizantes e ir en detrimento de la individualidad, la unicidad de la experiencia y la expresión. Conceptos como los *de* capital, clase, imperialismo, *etc.,* son así considerados como totalizantes, «narraciones dominantes» abstractas, y bases insostenibles para la subjetividad política ya que han llegado a lo racional y a lo analítico, yendo más allá de la concreción de la experiencia inmediata. Y las narraciones dominantes del «patriarcado»... fracturadas mediante la experiencia y cerradas en círculos de identidad, tampoco pueden ofrecer una base general para la acción común por el cambio social, sin hundirse en el temor del «esencialismo» o de la «totalización».
>
> (1991: 84)

La pedagogía crítica necesita lo que Benhabib llama «un principio regulador *de* la esperanza», sin el que sería impensable una transformación radical de la moralidad y de la vida social. Benhabib escribe:

> Lo que asusta a los oponentes *de* la utopía, como por ejemplo Lyotard, es que en nombre *de* dicha utopía futura el presente, en su múltiple ambigüedad, pluralidad y contradicción, será reducido a una gran narrativa plana. Comparto algunas de las preocupaciones *de* Lyotard en tanto que el pensamiento utópico pasa a ser una excusa para el instrumentalismo en el presente —el fin justifica los medios— o hasta el punto que la utopía que viene exime de la crítica a las prácticas no democráticas y autoritarias del presente. Así, no podemos tratar estas preocupaciones políticas rechazando el impulso ético de la utopía, sino sólo articulando los principios normativos de la acción y la organización democrática en el presente. ¿Los posmodernistas nos acompañarán en esta tarea

> o estarán contentos cantando la conocida canción del pensamiento normativo en general?
>
> (1992: 229)

CONCLUSIÓN: HACIA UNA IMAGINACIÓN RADICAL Y UNA PRAXIS EXPERIMENTAL

Bannerji se hace eco de la preocupación de los pedagogos críticos en su llamada a la creación de un «conocimiento activamente revolucionario» que conducirá a la transformación de las condiciones y de las relaciones sociales que enlazan nuestra experiencia. La autora escribe que «esta nueva teorización debe retar las relaciones binarias o de oposición de conceptos como general y particular, sujeto y objeto, y manifestar una relación mediacional, integradora, formativa o constitutiva entre ellos que niegue dicha polarización» (1991: 93). Partiendo de Marx, Bannerji indica que el propósito del concepto de mediación es

> capturar la dinámica, mostrar cómo las relaciones y las formas sociales llegan a ser en y mediante uno y otro, mostrar cómo un modo de producción es una formación concreta histórica y socialmente. Este enfoque asegura que la actualidad integradora de la existencia no está ni conceptualmente rota y fragmentada, ni abstraída en un universalismo vacío. Tampoco se da una extrapolación de un simple aspecto —una parte que representa al todo— ni el todo que elimina a las partes. En este marco del conocimiento de lo social emerge la destrucción de lo concreto en sus múltiples mediaciones de las relaciones y formas sociales que manifiestan «la convergencia de muchas determinaciones».
>
> (1991: 93)

El objetivo fundamental aquí es mostrar «cómo lo histórico y lo social siempre existe *como* y *en* formas «concretas» de ser social y de conocimiento social» (pág. 94). Bannerji es capaz de expresar una noción del yo y de la acción en la que todo lo que es local e inmediato y concreto es «específico» en lugar de «particular». La acción que es «específica» es espacio-temporalmente presente así como el producto de la historia y la política de las relaciones sociales. Es tanto singular como general. En este sentido, la experiencia se convierte en el punto *de* partida de la política ya que la experiencia, así, se debe elidir críticamente mediante un recuento de la experiencia «en un marco sociopolítico y cultural más amplio que señala la organización social en general y las formas que contienen y moldean nuestras vidas» (1991: 94).

Bannerji aboga por abrir paso por la «falsa polaridad planteada entre lo personal/lo probado/lo individual y lo mental, y lo social/colectivo/lo pú-

blico y lo político, y encontrar una mediación formativa entre los dos» (pág. 96). Aquí se puede ver la emergencia de una relación interconstitutiva entre lo mental y lo social» (pág. 96). La experiencia, así, se convierte en un punto de partida para el conocimiento crítico. Se convierte en una forma de interpretación, «un dar sentido relacional» que tiene el potencial de crear y de transformar. Bannerji indica que «la experiencia, por ello, es ese crisol en el que el yo y el mundo entran en una unión creativa llamada "subjetividad social"» (pág. 97).

La postura de Bannerji no es desconocida para muchos críticos implicados en el proyecto de la pedagogía transformadora, especialmente aquellos que trabajan desde una perspectiva freireana que invita al cuestionamiento crítico de la experiencia como el punto inicial para desarrollar una praxis transformadora. Desde esta interrogación crítica y esta praxis transformadora, se descubre algo problemático en la forma en que el sujeto de Lyotard se deleita en sus inevitables e intratables contradicciones culturales y la singularidad de su propia producción. Además hay algo inquietante en el intento de Lyotard de presentar un respeto por la diferencia como un antídoto para las convenciones normalizadoras de narrativas de bienes formularios y de autoidentidad fetichizada. La diferencia tiende a autodestruirse si no está vinculada con algo constitutivo fuera. Para Lyotard, la experiencia constituye una complejidad irreducible que nunca puede ser cazada ya que lo sublime siempre ocupa el vacío entre lo experimental y lo conceptual. Esto hace que sea extremadamente difícil montar una pedagogía de autorreflexividad crítica.

El proyecto político subyacente que forma la producción de significado constituye la característica fundamental de la producción de conocimiento. Si la construcción del conocimiento está siempre determinada por los imperativos etico-políticos (que también se pueden interpretar como «ausencias» motivadas) es posible que la enseñanza pueda ser integrada por un proyecto de transformación social de manera que las formas de conocimiento producidas serán radicalmente más liberadoras que aquellas que resultan de una pedagogía diseñada simplemente para potenciar la militancia en determinadas comunidades de discurso sancionadas, predicadas sobre el logro común de identidades ejecutivas monolíticas asumidas, agentes empresariales del capital y de la situación colonial y neocolonial de la modernidad. Es posible a priori estipular éticamente, ya que aún avanza relacional y contingentemente un proyecto pedagógico que previene ante la racionalización de la esfera social basada en la idea del individualismo, o el considerar como su sujeto normativo al ciudadano obediente, trabajador v creativo cuyo objetivo es preservar las relaciones existentes de privilegio social que han sido producidas a partir de la sangre y los bombardeos de la historia oficial. Al hacer dicha afirmación, estamos totalmente de acuerdo con Lyotard en que los individuos impli-

cados en tal proyecto inconscientemente aceptan roles que no escribieron y se someten sin saberlo a determinadas formas de regulación social que conscientemente desacreditan. Nuestras motivaciones y acciones nunca son totalmente transparentes a nuestra razón.

Estoy de acuerdo con Lyotard cuando mantenemos que la pedagogía transformadora empieza con los conocimientos locales, concretos y situados de los mismos estudiantes -un enfoque que valida la construcción de su acción histórica-. Pero discrepo cuando, como críticos, pretendemos movernos más allá de la especificidad de la experiencia -más allá de las narraciones locales- como el referente central para la acción política. La pedagogía crítica pretende descubrir las relaciones sociales que organiza la experiencia y para ello debe cuestionar lo social como una totalidad mientras simultáneamente evita el terrorismo que la totalización suele conllevar. Ernesto Laclau ha sugerido una forma de comprender la relación que se da entre el particularismo y el relativismo, una forma que yo considero instructiva. Argumentando que «no hay una alternativa real entre Spinoza y Hegel», Laclau remarca que «si una particularidad se afirma a sí misma como mera particularidad, en una relación puramente diferencial con otras particularidades, está sancionando el *statu quo* en las relaciones de poder entre los grupos» (1992: 88). Por ejemplo, la identidad de un grupo étnico minoritario sólo puede ser totalmente alcanzada en un contexto de nación o de Estado. Si dicha minoría tiene éxito en establecer una identidad completa en tal contexto, entonces pasa a estar integrada en el mismo. Si la identidad no se logra totalmente será debido a demandas insatisfechas en dicho contexto (acceso igualitario a la educación, al empleo, etc.). Laclau indica que estas demandas no pueden hacerse en términos de diferencia si no es «a partir de unos principios universales que la minoría étnica comparte con el resto de la comunidad» (pág. 89). Consecuentemente, el universal es parte de la identidad de este grupo étnico minoritario en tanto que su identidad diferencial ha fracasado en el proceso de su propia constitución -es decir, en tanto que como identidad es «penetrada por una carencia constitutiva-» (pág. 89). Esto significa que el universal «emerge a partir del particular, no como un principio subyacente y explicatorio sino como un horizonte incompleto que sutura una identidad particular desubicada». Aquí, el universal no es una metanarrativa impuesta sino más bien el «símbolo de una plenitud ausente». Por ello, «el particular existe sólo en el movimiento contradictorio de valorar una identidad diferencial y de cancelarla simultáneamente mediante su sumisión en un medio no diferencial» (pág. 89). Esta perspectiva nos ofrece un medio para contestar al eurocentrismo occidental en tanto que como eurocentrismo es el resultado de los valores universales que han sido impuestos en actores sociales concretos cuya inconmensurabilidad con dichos valores no es tenida en consideración. En otras palabras:

> Si las luchas sociales de los nuevos actores sociales muestran que las prácticas concretas de nuestra sociedad restringen el universalismo de nuestras ideas políticas a sectores limitados de la población, se hace posible retener el universal mediante la ampliación de las esferas de su aplicación -que, a su vez, redefinirán los contenidos concretos de dicha universalidad.
>
> (Pág. 90)

Laclau señala una paradoja aparente en su formulación de la relación que se da entre el particularismo y el universalismo: «El universalismo es inconmensurable con cualquier particularidad, ya que no puede existir fuera del particular». Dicha condición no representa una paradoja terminal sino más bien, como Laclau indica, «la misma precondición de la democracia» (pág. 90). «Si la democracia es posible», escribe Laclau, «es porque el universal no tiene ningún cuerpo necesario, ningún contenido necesario. En su lugar, los diferentes grupos rivalizan en dar a sus objetivos particulares una función temporal de la representación universal» (pág. 90). Esta visión refleja la de Eagleton que aparece en el capítulo 6.

He intentado plantear que, para el propósito de construir una pedagogía crítica, Lyotard no estipula adecuadamente la necesidad de hacer discriminaciones críticas entre discursos inconmensurables. Mientras las peticiones de sustanciación no sean redimidas y los criterios de obligación para hacer juicios permanezcan ausentes, es difícil desarrollar una praxis transformadora (Van Reijen 1990). Creo, siguiendo a Seyla Benhabib, que hay más opciones conceptuales y normativas a la muerte del hombre, la historia, y la metafísica que las permitidas por Lyotard, y que un concepto de racionalidad así de falible y procedimental debe ser desarrollado para que una cierta «conversación ética y razonable» sea posibilitada, es decir, para la admisión de determinadas opciones normativas que son necesarias para una praxis educativa emancipatoria. En otras palabras, «la agonía del lenguaje» y un «politeísmo de valores» no son las únicas opciones que siguen al final de las metanarrativas y a la muerte de la episteme de la representación.

Puede no haber un criterio fundacional de la verdad que trascienda los discursos locales —no una desproporción entre los juegos de lenguaje o formas discursivas que pueden derivar un «deber» de un «ser» pero esta necesidad no excluye, *mutatis mutandis,* la coexistencia humana provisionalmente normativa y la construcción de afirmaciones justificadas sobre lo que constituye la opresión y la liberación. La ética y la epistemología hablan de estándares de justificación y dichos estándares siempre están implicados en política. La ética y la epistemología tienen efectos políticos como intervenciones discursivas y necesitamos ser capaces de estipular qué efectos son opresivos y cuáles son productores de transformación social.

Aquí quiero repetir de nuevo lo que Benhabib llama la postura del

«universalismo interactivo» que nos permite reconocer «la identidad del otro generalizado mediante el reconocimiento de la identidad moral del otro concreto» (1992: 164). Esto no es una teoría moral prescriptiva que propone incualificadamente la defensa de la postura del otro concreto. Más bien, el propósito es reconocer la reversibilidad de las perspectivas entre el otro concreto y generalizado. Es importante distinguir esta postura del «universalismo sustitucionalista» que «rechaza el otro concreto detrás de la fachada *de* una identidad definitoria de todos como seres racionales» (págs. 164-165).

Creo que defender el valor de la emancipación significa más que simplemente hablar diferentemente, pero en cambio implica comprender la diferencia *racionalmente.* Mientras la articulación de la *différend* por parte *de* Lyotard como un principio de justicia en el que a las voces minoritarias y subordinadas se les permite hablar es un importante correctivo *de* las narraciones totalitarias que silencia al otro, nosotros debemos asegurar que no todas las voces sean celebradas por el simple hecho de que queden *sin trabas por reglas de juicio a priori.*

Lo que es necesario, según Benhabib, es examinar la situación *y* la contextualización radicales del sujeto. Éste es un proyecto que creo que Bannerji ha iniciado con considerable éxito. Dicho proyecto implica la propuesta *de* que el sujeto es algo más que la suma total de sus prácticas significativas, más que un conjunto inestable de posturas cambiantes del sujeto. Lo que es importante aquí es que los sujetos son invitados a explorar las posibilidades constitutivas de sus propios deseos de manera que sean capaces de rechazar la extinción de sus propios destinos. No es una llamada a transformar los estudiantes en versiones de residuos posmodernos que simplemente «marcan zonas» cuando son confrontados con demandas normativas políticas, éticas y sociales, sino que es una llamada a la política coyuntural en la que los agentes, mientras rechazan los roles asignados producidos por las determinaciones fijadas, son capaces de actuar en formas opositorias. La llamada de Lyotard a pensar la liberación de otra forma, a contar otra historia, demanda un agente autorreflexivo que sea capaz de asegurar que las *otras historias* que explicamos sobre nosotros mismos tienen consecuencias históricas menos dolorosas para aquellos que normalmente son dejados fuera de dichas historias o que, por lo general, son narrativizados inconscientemente como víctimas. También sugiere la importancia de construir tácticas pedagógicas corno opuestas a las estrategias.

Rey Chow indica (después de De Certeau) que las estrategias tratan de sujetos que desean solidificar un lugar o alzar una barricada en un ámbito de interés. Por otro lado, las tácticas tratan de acciones calculadas fuera *de* lugares específicos. Las solidaridades estratégicas sólo repiten «lo que éstas pretenden derrumbar» (Chow 1993: 17). Michael Shapiro (si-

guiendo a De Certeau) describe las estrategias diciendo que pertenecen a «aquellos (como por ej., la policía) que ocupan lo legitimado o lo que se reconoce como el espacio adecuado en el orden social» (1992: 103). Además, los describe como «parte *de* la red de vigilancia centralizada para controlar a la población». Por otro lado, la táctica es descrita como perteneciente a «aquellos que no ocupan un espacio legitimado y que dependen del tiempo, de aquellas oportunidades que se les presentan». Describiendo las tácticas como «armas de los débiles», vale la pena citar a De Certeau:

> Una *táctica* es una acción determinada por la ausencia de un lugar adecuado... El espacio de la táctica es el espacio del otro. Por ello ésta debe actuar en y con un terreno impuesto y organizado por la ley de un poder extranjero. No tiene la manera de *mantenerse a sí misma,* a una distancia, en una postura de separación, previsión y autorrecogimiento: es una maniobra «en el campo de visión del enemigo»... y en el territorio del enemigo. Por ello, no tiene la opción de planificar una estrategia general... Opera a través de acciones aisladas, golpe a golpe. Aprovecha las oportunidades y depende de ellas, sin tener ninguna base donde poder acumular sus ganancias, donde construir su propia postura y donde planear ataques... Esta inestabilidad da, con toda seguridad, movilidad a la táctica, pero una movilidad que debe aceptar las oportunidades ofrecidas por el momento, y calibrar las posibilidades que ellos mismos ofrecen en todo momento. Debe vigilar y hacer uso de las grietas que determinadas coyunturas abren en la vigilancia de los poderes propietarios. Los caza furtivamente. Crea sorpresas en ellos... Es una astuta estratagema.
>
> (Citado en Conquergood 1992: 82)

La pragmática de justicia de Lyotard no puede encarnar muchas de las características de la táctica de De Certeau. El antimonismo de Lyotard y la celebración de racionalidades plurales hace uso de zonas de incerteza, creando la posibilidad de maniobras tácticas que funcionan como el efecto de *shock* de Dada. Aquí, el espacio constitutivo de resistencia se realiza en el desenraizamiento de lo temporal y lo contingente, el ámbito de la atopía, de algunos otros ámbitos que no pueden ser definidos o representados pero que pueden ser vislumbrados. A medida que el yo implosiona bajo el impacto de múltiples historias en el circuito de la comodificación, se valoran nuevos espacios de posibilidad y se cazan nuevos poderes. La provocación metodológica avanzada por Lyotard nos ayuda a recordar que todas las representaciones como formas de violencia deben ser constantemente cuestionadas y continuamente reinventadas fuera de la lógica totalizante de las grandes narraciones. Nuestra imaginación posmoderna debe ser colocada al servicio de soñar más allá de la aceptación de dicha violencia y buscar nuevas formas de relaciones sociales, políticas y éticas: es decir, nuevas formas de comunidad humana hasta ahora inimaginables. Dado que Lyotard ha renunciado a una te-

orla general de la política, necesitamos volver para completar el reto que él nos ha planteado.

Necesitamos infundir una pedagogía crítica con un poder subversivo que sea capaz de efectuar nuevas transgresiones culturales y que no pueda ser introducido en la fatídica órbita del intercambio de bienes. No hay un destino natural para la pedagogía crítica o para las comunidades a las que ésta se dedica. Como indica Sadie Plant (1992), «el escenario en el que los teóricos pasan por encima de la gente que duerme en las calles en su forma de declarar la imposibilidad de cambiar nada es meramente la punta de un absurdo y trágico iceberg con el que no podemos seguir viviendo» (pág. 185). Al igual que el *fláneur* de Benjamin, debemos abandonar los salones metropolitanos de los intelectuales burgueses que nos separan de las pulsaciones de otras historia y empiezan de nuevo a andar por la trémulas calles del deseo; aunque seamos conscientes de la culpabilidad de nuestras prácticas teóricas, debemos convertirnos en *troleurs* de esperanza.

Quizás Lyotard y Baudrillard quieran decirnos que no nos preocupemos, que los nuevos revolucionarios están aquí en la forma de «piratas informáticos» *cyberpunk* que crean nuevos foros públicos de información a través de boletines interactivos de «ayuntamiento». O son piratas *xerox o* los integrantes de culturas externas que crean *fanzines,* anuncios «desviados», manifiestos políticos/estéticos irreverentes, y redes sociales de oposición. ¿Dependemos para la liberación del «éxtasis negativo» de las nuevas tecnologías y de los sistemas cibernéticos de tecnología punta, los talentos electrónicos de protagonistas de *cyborg* que agitan sus prótesis supersónicas en la cara de los barones megacorporativos subvertidores de la vida? ¿Esperamos un nuevo, hiperreal, *de* videoemoción, Che de alquiler, *techno homeboy* de esperanza envuelto en un circuito electrónico y que lleva una bragueta de neón v un anillo en el pezón para retar al megaEstado? ¿Escuchamos a los francotiradores culturales en *Vanitv Fair,* o a las armas de fuego desde los pueblos de Chiapas? ¿Es la única elección que queda entre Lyotard y el subcomandante Marcos en San Cristóbal de las Casas? ¿Cómo ratificamos este nuevo pacto de nihilismo? ¿Mediante el éxtasis de la automutilación y la búsqueda de emociones de la cultura depredadora? ¿Queda espacio en la cultura acelerada para Obatalá, Changó, Yemayá, Oshún, Babalú-Ayé, Oggún? Si seguimos a Lyotard al apartarnos de nuestros dioses ancestrales oponiéndonos a la corporación actual, las construcciones legales e institucionales que nos dan identidad adquieren una subjetividad descentrada. Necesitamos guardarnos del proceso de incorporación en el que las subjetividades resistentes son desnudadas mediante la apropiación en la forma de bienes del capital y transformadas en la alienación de la cultura promocional. Si nos definimos como sujetos móviles posmodernos, múltiplemente constituidos y negociados en una base diaria, ¿para quién hacemos nuestras demandas de justicia?

En un mundo en el que la perspectiva *de* vida ha pasado a ser más temida que el misterio de la muerte, dichas cuestiones sólo pueden engendrar el ridículo y la parodia que se dan en estos tiempos.